

Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg

– ein transdisziplinärer Ansatz –

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe zur Erlangung des Grades eines

Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation von

Kerber, Ulf

Mannheim, geb. 1972,

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transdisziplinäre
Sozialwissenschaft, Fachbereich Neuere und Neueste Geschichte und ihre
Didaktik

Betreuerin: Frau Prof. Dr. Sabine Liebig

Zweitgutachterin: Frau Prof. Dr. Birgit Neuer

Fach: Neuere und Neuste Geschichte

DANKSAGUNG

an

Tanja Rix

#vv0rk_liv3_10v3_su990r7

01010110011010010110010101101100011001010110111000100000010001000110000101
10111001101011001000000110011000100110011101010111010101101101011011000011
10110111001000100000011001000110010101101001011011100110010100100000010011
00011010010110010101100010011001010010000001110101011011100110010000100000
01001000011010010110110001100110011001010010111000100000010011110110100001
10111001100101001000000110010001101001011000110110100000100000011101110010
01100110000101110101011011010110110000111011011100100110010100100000011000
01011011000110110001100101011100110010000001101110011010010110001101101000
011101000111001100100001

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
2	MEDIEN UND MEDIENBEGRIFFE TRANSDISZIPLINÄR: ENTWICKLUNG ZENTRALER FRAGESTELLUNGEN AUS DER GESCHICHTSDIDAKTISCHEN PERSPEKTIVE	17
2.1	WAS SIND MEDIEN? EINE FRAGE UNTERSCHIEDLICHER DEFINITIONEN!	17
2.2	ALLGEMEINE MEDIENBEGRIFFE UND MEDIENTHEORIEN IM ÜBERBLICK.....	24
2.3	DER GESCHICHTSDIDAKTISCHE MEDIENBEGRIFF IM HINBLICK AUF MEDIENBILDUNG UND DER NOTWENDIGKEIT ZUR FORMULIERUNG EINER HISTORISCHEN MEDIENKOMPETENZ.....	27
2.3.1	<i>Der geschichtsdidaktische Medienbegriff</i>	<i>32</i>
2.3.2	<i>Kritik am bestehenden, geschichtsdidaktischen Medienbegriff.....</i>	<i>35</i>
2.3.2.1	Neue Medienentwicklungen im Fach Geschichte und ein neuer Fokus des Faches auf eine Geschichtskultur in den Medien als zentraler Aufgabenbereich historischer Medienbildung	36
2.3.2.2	Authentizität, Faktualität und Fiktion als geschichtsdidaktische Bewertungsgrößen	42
2.3.2.3	Fehlende Aspekte des bisherigen, geschichtsdidaktischen Medienbegriffs.....	45
2.4	KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ IN DER GESCHICHTSDIDAKTIK	48
2.4.1	<i>Medienbegriff und Medienkompetenz unter den Bedingungen der Digitalität – gibt es einen Unterschied zwischen digital und analog?.....</i>	<i>52</i>
2.5	ANSÄTZE FÜR EINEN NEUEN, GESCHICHTSDIDAKTISCHEN (DIGITALEN) MEDIENBEGRIFF	58
2.6	AUSGANGSLAGE FÜR EINE HISTORISCHE MEDIENBILDUNG UND EIN HISTORISCHES MEDIENKOMPETENZMODELL.....	63
3	NOTWENDIGKEIT ZUR AUSEINANDERSETZUNG MIT DEN FOLGEN DER DIGITALITÄT FÜR GESELLSCHAFT UND GESCHICHTSDIDAKTIK.....	72
3.1	DIE DIGITALE GESELLSCHAFT UND DAS ENDE DER GUTENBERG GALAXIE	72
3.1.1	<i>Vom statischen zum mobilen Netz und vom Web 1.0 zum Web x.0</i>	<i>72</i>
3.1.2	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	<i>80</i>
3.1.3	<i>Neue Technologien wandeln die Welt: medienbezogene Gesellschaftsbegriffe und Gesellschaftstheoreme</i>	<i>84</i>
3.1.4	<i>Die digitale Lebenswirklichkeit Lernender heute (Stand 2012/13).....</i>	<i>87</i>
3.1.4.1	Zugang zum digitalen Netz: Internet und Mobilfunk.....	88
3.1.4.2	Nutzungsverhalten Jugendlicher im Umgang mit digitalen Medien.....	97
3.1.5	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	<i>106</i>
3.2	DIGITAL DIVIDE UND DIGITAL NATIVES NUR EIN MYTHOS?	108
3.2.1	<i>Digital Divide als intellektuelle Spaltung: die Wissenskluft-Hypothese revisited</i>	<i>108</i>
3.2.2	<i>Der digital Na(t)ive</i>	<i>114</i>
3.2.2.1	Der Digital Divide bei den Digital Natives – Effekte und Potentiale bei der Nutzung von Web 2.0.....	116
3.2.2.2	Wie nutzen Jugendliche soziale Netzwerke?.....	123
3.2.3	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	<i>126</i>
4	ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE MEDIENBEGRIFFE, HANDLUNGSFELDER UND THEORIEN IN BEZUG ZUR GESCHICHTSDIDAKTIK.....	131
4.1	WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGENDISZIPLINEN DER MEDIENPÄDAGOGIK – MEDIENWIRKUNGSFORSCHUNG	131
4.1.1	<i>Historischer Überblick zur Medienwirkungsforschung</i>	<i>132</i>
4.1.2	<i>Konzepte, Theorien und Methoden der Medienwirkungsforschung</i>	<i>138</i>
4.1.2.1	Erste Phase: Das Stimulus-Respons-Modell (Allmacht der Medien)	139
4.1.2.2	Zweite Phase: Das Stimulus-Organismus-Response-Modell (Ohnmacht der Medien).....	140
4.1.2.3	Dritte Phase: Rezipientenzentrierte Wirkungsvorstellungen (Nutzungswirkungen)	143
4.1.3	<i>Emotionale Wirkungen.....</i>	<i>148</i>
4.1.4	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	<i>154</i>

4.2	WISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGENDISZIPLINEN DER MEDIENPÄDAGOGIK MEDIENSOZIALISATION.....	161
4.2.1	<i>Basistheorien aus der Mediensozialisationsforschung.....</i>	166
4.2.2	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	169
4.3	ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHE THEORIEN IM KONTEXT VON MEDIENPÄDAGOGIK	172
4.3.1	<i>Historische Entwicklungslinien innerhalb der Medienpädagogik.....</i>	178
4.3.1.1	Anfänge und Wurzeln erster medienpädagogischer Bemühungen.....	178
4.3.1.2	Bewahrpädagogische Medienpädagogik.....	180
4.3.1.3	Kritisch-Emanzipative Medienpädagogik	182
4.3.1.4	Handlungs- und Teilnehmerorientierte Medienpädagogik	184
4.3.1.5	Bildungstechnologische Medienpädagogik	184
4.3.1.6	Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik	188
4.4	MEDIENERZIEHUNG UND MEDIENDIDAKTIK	190
4.4.1	<i>Medienerziehung.....</i>	191
4.4.2	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	199
4.4.3	<i>Mediendidaktik.....</i>	200
4.4.4	<i>Mediendidaktische Kompetenz für Lernende im Geschichtsunterricht</i>	211
4.4.5	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	215
4.5	MEDIENKUNDE	219
4.5.1	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	221
4.6	GESCHICHTE DER MEDIEN, MEDIENGESCHICHTE UND DIE MEDIENWISSENSCHAFT – EINE VERHÄLTNISBESTIMMUNG..	223
4.6.1	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	229
4.7	MEDIENKRITIK	231
4.7.1	<i>Historische Wurzeln und Entwicklung der Medienkritik.....</i>	231
4.7.2	<i>Dimensionen und Perspektiven einer zeigemäßen Medienkritik.....</i>	239
4.7.3	<i>Medienethik als Teilbereich der Medienkritik</i>	242
4.7.4	<i>Medienkritik als Kompetenzbereich der Medienbildung.....</i>	247
4.7.5	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	257
4.8	MEDIENBILDUNG - EIN NEUER BEGRIFF IN BEZUG ZUR MEDIENPÄDAGOGIK, MEDIENERZIEHUNG, MEDIENDIDAKTIK UND MEDIENKOMPETENZ	263
4.8.1	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik</i>	271
4.9	MEDIENKOMPETENZ	273
4.9.1	<i>Historische Ableitung und Definition des Medienkompetenzbegriffs</i>	276
4.9.2	<i>Gemeinsamkeiten und Kritik an bestehenden, weiterführenden Medienkompetenzmodellen....</i>	284
4.9.3	<i>Weitere Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Medienkompetenzmodelle.....</i>	287
4.9.4	<i>Ein Medienkompetenzmodell aus Sicht der Deutschdidaktik.....</i>	297
4.9.5	<i>Curriculare Ausdifferenzierungen von Medienbildung und Medienkompetenz: Erwartungen, Aufgaben und Perspektiven.....</i>	303
5	MEDIENBILDUNG UND MEDIENKOMPETENZ ALS BILDUNGSPOLITISCHE AUFGABE DER BUNDESLÄNDER	305
5.1	MEDIENBILDUNGSOFFENSIVEN: AUS DER MEDIENPÄDAGOGIK IN DIE BILDUNGSPLÄNE	305
5.2	MEDIENBILDUNG IN EINZELNEN BUNDESLÄNDERN.....	310
6	HISTORISCHE MEDIENBILDUNG UND EINE ABLEITUNG FÜR EIN HISTORISCHES KOMPETENZSTRUKTURMODELL.....	326
6.1	EIN TRANSDISZIPLINÄRER ANSATZ FÜR EINEN GESCHICHTSDIDAKTISCHEN MEDIENBEGRIFF ALS GRUNDLAGE FÜR EIN TRANSDISZIPLINÄRES MODELL HISTORISCHER MEDIENBILDUNG.....	326
6.1.1	<i>Kommunikativ-kritischer Medienkulturbegriff der Geschichtsdidaktik.....</i>	333
6.1.1.1	Geschichtsdidaktischer Medienbegriff.....	333
6.1.1.2	Geschichtsdidaktischer Medienkulturbegriff	335
6.1.1.3	Kommunikativ - kritischer Medienbegriff.....	339
6.2	HISTORISCHE MEDIENBILDUNG ALS TRANSDISZIPLINÄRES BINDEGLIED ZUR MEDIENPÄDAGOGIK	341
6.3	MEDIENKOMPETENZMODELL FÜR EINE HISTORISCHE MEDIENBILDUNG	343

6.4	ÜBERBLICK ÜBER DIE HISTORISCHE MEDIENKOMPETENZ.....	354
6.4.1	<i>Geschichtsdidaktisch-überfachliche Kompetenzbereiche.....</i>	354
6.4.1.1	Geschichtsunterrichtliche Medienwirkungs- und Medienanalysekompetenz:	354
6.4.1.2	Geschichtsunterrichtliche Medienkritikkompetenz:	358
6.4.1.3	Geschichtsunterrichtliche mediale Narrations- und mediendidaktische Kompetenz:	362
6.4.2	<i>Geschichtsdidaktisch-inhaltliche Kompetenzbereiche.....</i>	369
6.4.2.1	Mediengattung und historische Wirklichkeitskonstruktion	369
6.4.2.2	Geschichtsdidaktische Medien(geschichts-)kulturkompetenz	374
6.4.2.3	Geschichtsdidaktische medienhistoriografische Kompetenz	376
6.4.3	<i>Universal- umfassender Kompetenzbereich (Querschnittsaufgabe).....</i>	380
6.4.3.1	Recherchekompetenz und historische Heuristik	380
7	FAZIT: PERSPEKTIVEN HISTORISCHER MEDIENBILDUNG UND MÖGLICHKEITEN DER ADAPTION DES KOMPETENZMODELLS.....	384
7.1	KURZDARSTELLUNG DES MODELLS HISTORISCHER MEDIENKOMPETENZ FÜR DEN GESCHICHTSUNTERRICHT UNTER BEZUGNAHME AUF TULODZIECKI.....	384
7.1.1	<i>Modell historischer Medienkompetenz in Anbindung an das Medienbildungsmodell nach TULODZIECKIS.....</i>	385
7.1.2	<i>Grafische Kurzdarstellung des Modells nach der Länderkonferenz Medienbildung.....</i>	388
7.2	LÄNDERSPEZIFISCHE UMSETZUNG VON MEDIENBILDUNG AM BEISPIEL DES BILDUNGSPLANS 2016 IN BADEN-WÜRTTEMBERG	389
7.2.1	<i>Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik (in Baden-Württemberg).....</i>	395
7.3	SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE.....	398
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	405
9	ANHANG	436
9.1	TYPLOGIE VON GENRE- UND GATTUNGSMERKMALEN	436
9.2	HINWEISE ZUR UMSETZUNG HISTORISCHER MEDIENBILDUNG BEI DER ARBEIT MIT GESCHICHTSDOKUMENTATIONEN ..	438

1 Einleitung

„Was wir von der Gesellschaft und ihrer Welt wissen, wissen wir fast ausschließlich durch die Massenmedien. Gleichzeitig haben wir jedoch den Verdacht, daß dieses Wissen manipuliert wird. Zumindest kommt es extrem selektiv zustande, gesteuert zum Beispiel durch wenige Faktoren, die den Nachrichtenwert von Informationen bestimmen oder Unterhaltungssendungen attraktiv erscheinen lassen. Aber dies Gegenwissen wirkt sich nicht aus. Die Realität ist so hinzunehmen, wie sie von den Massenmedien präsentiert und rekursiv, auf sich selbst aufbauend, reproduziert wird.“¹

Wahrscheinlich wird den meisten erst nach mehrmaligem Lesen dieses Zitats bewusst werden, welche grundlegenden Erkenntnisse sich daraus ableiten lassen und welche Auswirkungen diese Worte auf Erkenntnisse über Kommunikation von Wissen und Informationen und welche Bedeutung sie für das Lernen haben – ja sogar haben müssen! Einerseits bilden die Medien die Grundlage für das gesamte Wissen, andererseits scheint dieses manipuliert oder zumindest manipulierbar zur Verfügung zu stehen. Dennoch sieht LUHMANN die Gründe hierfür nicht in einer Fremdsteuerung durch die Medien, sondern als einen Effekt der „funktionalen Differenzierung [einer] modernen Gesellschaft“². Denn das sich aus den Medien bildende Wissen wird als „extrem selektiv“ bezeichnet, was darauf hinweist, dass sich die Empfänger, bzw. Rezipienten der Medien, ihre Wirklichkeit selbst bilden. LUHMANN nennt das selbst eine Verdoppelung der Realität.³

Die Worte LUHMANNs umfassen einen Diskurs über Medien, der mit Beginn des 20. Jahrhunderts begann und bis heute andauert. Im Laufe dieses Diskurses haben sich viele bereits bestehende, wissenschaftliche Disziplinen mit den Phänomenen Medien und Medium auseinandergesetzt. Neue Disziplinen, wie die Medien- und Kommunikationswissenschaften oder die Medienkulturwissenschaften, sind erst im Laufe des Diskurses entstanden. Allen Disziplinen ist dabei gemeinsam, dass sie nach Antworten darauf suchen, welche Rolle und Bedeutung die Medien in der Gesellschaft haben, welche sie für die beteiligten Akteure, die Produzenten, die Inhalte und die Rezipienten haben – bis hin zu den Wirkungen und Verformungen, die durch das Medium selbst hervorgerufen werden. Denn, so weiß man heute, mediale Botschaften verändern sich durch das jeweilige Medium und das gilt nicht nur für die Massenmedien.

Alles was wir über die Vergangenheit wissen, wissen wir ebenfalls aus den Medien. Dabei spielen die Massenmedien jedoch aus historischer zeitlicher Perspektive eher eine geringere Rolle – dies gilt jedoch nicht, wenn Medien eine Mittlerposition zwischen Wissenschaft und einem Breitenpublikum in geschichtskultureller Form einnehmen. Die Geschichtswissenschaft wendet sich daher seit geraumer Zeit mehr der Funktion der Medien

¹ Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 2., erw. Aufl. Opladen 1996. S.3.

² Ebd. S. 10.

³ Ebd. S. 12.

bei der Vermittlung und dem Erwerb medialer Botschaften zu. Sie fokussiert stärker auf die Mediengeschichte und macht durch den wissenschaftlichen Diskurs klar, dass viele Konzepte der Medien bezüglich ihrer Wirkung, Wirklichkeit und Realität von erheblichem Einfluss sind. Hierbei sind neue wissenschaftliche Teilbereiche entstanden, wobei mit der Visual History nur ein Beispiel exemplarisch herausgegriffen werden soll.

Man sollte nun annehmen, dass sich die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft, die sich mit der Vermittlung und dem Erwerb historischen Wissens, aber besonders mit den Prozessen und Eigenheiten des historischen Denkens und Lernens im Rahmen des individuellen Geschichtsbewusstseins befasst und wie individuelle und kollektive Geschichtsvorstellungen gebildet und beeinflusst werden, Vorstellungen darüber hat, welche Rolle und Effekte Medien dabei spielen. Die Geschichtsdidaktik kennt aber bislang keinen spezifischen, geschichtsdidaktischen Medienbegriff⁴. Unter Medien werden bislang einerseits nur Medien als Objekte historischer Forschung gesehen, oder Objekte, die geeignet sind, zum historischen Denken zu führen/anzuleiten. Der zweite Bereich, in denen Medien für die Geschichtsdidaktik eine Rolle spielen und einen Verwendungszweck haben, ist die Rolle als Unterrichtsmedien.

Zwar wurde schon früh die Rolle von Film und Fernsehen und anderen Medien geschichtsdidaktisch untersucht und aufgebrochen, trotzdem kam es zu keiner grundsätzlich umfassenden Auseinandersetzung mit diesem Thema. Obwohl sich die Geschichtsdidaktik schon lange für die Kommunikation von Geschichte interessiert, empfand sie doch wie LUHMANN, dass technische Kommunikation und die Kommunikation zwischen Menschen grundverschieden sind. „Entscheidend ist auf alle Fälle: daß keine Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfängern stattfinden kann. Interaktion wird durch Zwischenschaltung von Technik ausgeschlossen, und das hat weitreichende Konsequenzen [...]“⁵ Die Geschichtsdidaktik ist, diesem Paradigma folgend, das sich ebenso in anderen Fachdisziplinen durchgesetzt hat, wohl gleichfalls erlegen. Für die Deutschdidaktik beschreibt STAIGER das Problem als eine Trennung und Substitution der Begriffe „Literatur und Text“ vom dem Begriff des „Mediums“. Dadurch konnte man sauber zwischen den durch strukturelle Aspekte zugänglichen wissenschaftlich wertvollen Texten und den „verdächtigen Medien“ trennen, anstelle nach einer sinnvolleren Integration der Bereiche zu suchen.⁶ Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht den Versuch, Literatur und Text vom Begriff des Mediums zu trennen.

⁴ Günther-Arndt, Hilke: Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Medienbegriff unter den Bedingungen der Digitalität. Skript zum Vortrag liegt schriftlich vor und wurde in leicht veränderter Form zwischenzeitlich online veröffentlicht (vgl. Hilke Günther Arndt 2015). Köln 2014.

⁵ Vgl. Luhmann (Anm. 1). S. 11.

⁶ Staiger, Michael: Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler 2007. S. 216.

Akzentuierung der Begriffe Literatur, Text und Medium nach STAIGER ⁷		
Begriff	Aspekt	Fokus
Literatur	Ästhetischer Aspekt (literarische Sprachverwendung)	Literarizität
Text	Struktureller Aspekt (Textkriterien wie Kohäsion, Kohärenz usw., Textsorten usw.)	Textualität
Medium	Vermittelnder Aspekt (Kommunikation, Materialität usw.)	Medialität

Die Geschichtsdidaktik folgte lange Zeit dieser Aufteilung und reflektierte höchstens den Einsatz von Medien im Sinne von Einzelmedientheorien und von Unterrichtsmedien. Die Karte, das Bild und der Film wurden als unterrichtliche Medien anerkannt, jedoch nicht als Lerngegenstände selbst.

Erst mit der Durchsetzung von Internet und Digitalisierung in der Gesamtgesellschaft, kann von einem Umdenken innerhalb der geschichtsdidaktischen Disziplin im deutschsprachigen Raum gesprochen werden. Die Zahl der Veröffentlichungen zu diesem Thema haben seither – wenn auch nicht stark, dann zumindest spürbar – zugenommen.⁸ Hierbei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es zu einem fundamentalen Wandel gekommen ist, der gemeinhin als „Digitale Revolution“ zu bezeichnen ist. Dieser Revolution kann sich offensichtlich die Geschichtsdidaktik nicht entziehen, denn diese Revolution hat das Kommunikationsparadigma auf den Kopf gestellt. Durch die Bedingungen und Emergenz neuer Technologien, wie dem Web 2.0, ist Kommunikation nunmehr interaktiv und kann neue Denk- und Kommunikationsräume zwischen allen, am medialen Prozess Beteiligten herstellen. Dadurch sind neue gesellschaftliche Phänomene entstanden, die sich in Begriffen wie Medien-, Kommunikations- oder digitale Gesellschaft ausdrücken und zu einem entscheidenden Wandel auf allen Ebenen geführt haben – sei es sozial, kulturell, politisch, ökonomisch. Auch der Bildungsbereich ist diesem Wandel unterworfen. Dass nun eine Kommunikation möglich ist, die alle Akteure gleichzeitig zu Rezipienten und Produzenten medialer Botschaften werden lassen kann, die Raum- und Zeitgrenzen, und damit bisherige gesellschaftliche Konventionen und Restriktionen überwindet, schafft neue Möglichkeiten – aber auch neue Gefahren.

Dies soll an zwei aktuellen Beispielen, zum Thema Radikalisierung, aufgeführt werden:

Gerade in der aktuellen Diskussion über den Salafismus und dessen terroristischer Arm „Islamischer Staat“, entsteht auch in Deutschland eine eigene Subkultur mit eigenen Codes

⁷ Ebd.

⁸ Eine gelungene Sammlung aktueller Literatur bis 2013 im Seminarblog der Universität Köln und Universität des Saarlandes: <http://dgl.hypotheses.org/literaturverzeichnis>, aufgerufen am 14.04.2015.

und Symbolen, die gezielt Anleihen aus der aktuellen Medienkultur in den Sozialen Medien machen, um attraktiv auf Jugendliche zu wirken. Die Mitglieder benutzen systematisch soziale Plattformen Jugendlicher, wie z.B. Youtube, Twitter und Facebook⁹. Sie nutzen durchdacht visuelle und audiovisuelle Medien für ihre Propaganda. Dabei werden funktionierende visuelle Ikonen und Schemata des Web 2.0, wie Katzenbilder, als sog. LOLcat-Strategien¹⁰ und Superhelden Comicstrip-Videos¹¹, die von deutschen Salafisten produziert werden, als Möglichkeit zur Anknüpfung an die Lebenswelt muslimisch geprägter oder interessierter Jugendlicher genutzt. Es gibt sogar einen Hashtag auf Twitter mit dem Namen #catsofjihad.¹² Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass die Rekrutierung über klassische, kriegspropagandistische Schemata funktioniert, z. B. in dem Leid und Tod von Wehrlosen, meist Kindern, vorgeführt wird: potentielle Kämpfer werden mit Videos über erschossene und misshandelte Kinder im syrischen Bürgerkrieg aufgestachelt. Wiederrum antwortet die westliche, demokratisch gesinnte Presse ebenfalls mit Bildern über vertriebene und psychisch, labile Kinder und berichtet über gezielte Ermordungen von Kindern seitens des IS. Hier zeigen sich deutliche Anknüpfungsstellen an frühere Kriege und deren typische Propaganda, wie z.B. des Dreißigjährigen Krieges und des Ersten Weltkrieges. Es sind historisch, mediale Schemata, Kategorien und Scripts, die immer wieder zum Einsatz kommen. Hieraus entstehen neue Aufgabev für den Geschichtsunterricht zur medienkritischen Auseinandersetzung mit diesen Schemata und mit der Rolle der Digitalität und Social Media. Auch eine klassische Aufgabe des Geschichtsunterrichts wird aufs Neue gefordert und muss sich dringend den veränderten Lebenswelten der Jugendlichen anpassen. Der moderne Rechtsradikalismus kommt schon lange nicht mehr in Form von Kriegsüberlebenden und Altnazis als Fackelträger des faschistischen Gedankenguts daher. Schon in den 80er Jahren haben Rechtsradikale jugendkulturelle Strömungen aufgegriffen und Gegenkulturen für sich – zumindest medial – vereinnahmen können. Die Rede ist hier von sog. „Skinheads“, die sich in Bezug zu den sog. „Rude Boys“, als Immigrantenkultur jamaikanischer Einwanderer, zuerst in Großbritannien verbreiten konnte. Die Instrumentalisierungsversuche der Rechtsradikalen wurden bereitwillig von den Medien aufgegriffen.¹³ Heute steht „der Skinhead“ in der populären, alltagsweltlichen Betrachtungsweise als Synonym für „den Rechtsradikalen“. Dass Rechtsradikale bewusst Jugendkulturen für sich vereinnahmen, ist kein neues Konzept, sondern firmiert unter Rechtsradikalen als Konzept der „Querfront“. Ganz gezielt übernehmen Rechtsradikale, wie z.B. die Autonomen Nationalisten, Symbole und Ikonen der Linken, um sich und ihre

⁹ Isis-Terroristen im Internet: Dschihad mit Twitter und Facebook: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/isis-auf-twitter-die-radikalen-nutzen-social-media-a-975856.html> aufgerufen am 10.10.2014.

¹⁰ ARTE: Islamischer Staat - die Heilige Armee der Katzen: <http://info.arte.tv/de/islamischer-staat-die-heilige-armee-der-katzen> aufgerufen am 10.10.2014.

¹¹ Supermuslim wird über Youtube, Facebook, Instagram und Twitter beworben. Heise über die Comicvideos „Supermuslim“ als TV-Serie auf Youtube: <http://www.heise.de/tp/artikel/38/38802/1.html> aufgerufen am 10.10.2014.

¹² Propaganda zum Dschihad - Die Katzen der Heiligen Krieger: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/propaganda-zum-dschihad-die-katzen-der-heiligen-krieger-1.2072890> (10.10.2012)

¹³ Farin, Klaus/Seidel-Pielen, Eberhard: Skinheads. Originalausg. München ©1993 (Beck'sche Reihe).

Absichten zu tarnen.¹⁴ Diese Blaupause zur Übernahme jugendkultureller Strömungen findet gerade in der aktuellen Jugendkultur statt. Hierbei wird ebenfalls auf Social Media, wie Facebook, Twitter, Flickr, Foren und Chats gesetzt. Die Zahlen der Bundeszentrale für politische Bildung und des Jugendschutz.net, die 2013 eine Studie¹⁵ zum Thema veröffentlicht haben, sind alarmierend:

„Laut der Studie wurden 2011 rund 3.700 Videos, Profile und Kommentare rechtsextremen Inhalts gesichtet. 67 Prozent der Fälle hätten Facebook und YouTube betroffen. Die Zahl der erfassten Twitter-Accounts von Neonazis habe sich binnen eines Jahres verdoppelt – von 73 auf 141. Die Experten zählten überdies 238 Internetseiten der rechtsextremen NPD, 17 einschlägige Online-Radios sowie 164 Homepages rechts gesinnter Online-Versandhändler. 35 Prozent der erfassten Beiträge in sozialen Netzwerken und 18 Prozent der gesichteten Internetseiten bewertete die Studie als ‚unzulässig‘.“¹⁶

Dies konnten BARTLETT, BIRDWELL und LITTLER in ihrer Studie sogar europaweit nachweisen.¹⁷ Vor allem YouTube spielt eine sehr große Rolle. Heutige Rechtsradikale generieren ihre Inhalte auf YouTube entlang der aktuellen Trends heutiger Jugendkultur und verwenden deren medialen Codes und Symbole, um in Kontakt zu kommen. Natürlich auch über das klassische Medium Musik. Im Rucksack transportieren sie die alten Themen: Holocaust-Leugnung, Bombenkriegsterror der Alliierten, Rassismus, Antiamerikanismus und Antisemitismus. Unter dem Titel „Neonazi im Monsterpelz – Strafbare Propaganda in Sozialen Netzwerken weitet sich aus“¹⁸ berichtete die SÜDDEUTSCHE ZEITUNG Mitte 2014, dass die Zahlen strafbarer Handlungen im Internet gegen das Jugendschutzgesetz 2013 einen neuen Höhepunkt erreicht haben. Diese Zahlen gehen vorwiegend auf die Nutzung sozialer Medien durch Rechtsradikale zurück und sind im Vergleich zum Vorjahr um 22% gestiegen

Hier muss der Geschichtsunterricht neue Wege der Auseinandersetzung finden, da die klassischen Strategien des Geschichtsunterrichts, der bisher häufig auf Betroffenheit, Abschreckung, Mitleid gesetzt hat, nicht mehr funktionieren. Mehrere Studien schlagen z.B. beim Thema antisemitischer Vorurteile Jugendlicher in Deutschland Alarm. Demnach haben teilweise über 50% der Jugendlichen latente, klassische und neu entwickelte antisemitische Ressentiments und Vorurteile.¹⁹ Relativ neue Formen des Umgangs der Deutschen mit Juden

¹⁴ Netz-gegen-nazis.de: Übernahme linker Symbolik 2014, <http://www.netz-gegen-nazis.de/category/lexikon/uebernahme-linker-symbolik>, aufgerufen am 26.02.2015.

¹⁵ jugendschutz.net (Hrsg.) (2013): Rechtsextremismus online, beobachten und nachhaltig bekämpfen. Bericht über Recherchen und Maßnahmen im Jahr 2012, Mainz, online unter: <http://hass-im-netz.info/fileadmin/dateien/pk2013/bericht2012.pdf> aufgerufen am 10.10.2010.

¹⁶ Neonazi-Propaganda im Internet - Rechtsextreme nutzen Facebook und Youtube: <http://www.rp-online.de/panorama/deutschland/rechtsextreme-nutzen-facebook-und-youtube-aid-1.2906096> aufgerufen am 10.10.2014.

¹⁷ Bartlett, Jamie/Birdwell, Jonathan/Littler, Mark: The new face of digital populism. London 2012.

¹⁸ Bielicki, Jan: Neonazi im Monsterpelz. Strafbare Propaganda in Sozialen Netzwerken weitet sich aus. In: Süddeutsche Zeitung vom 13. August, S. 5.

¹⁹ „Angestiegen - und nun bei fast 50% der Deutschen salonfähig geworden scheint dagegen ein anti-israelischer Antisemitismus.“ - <http://www.netz-gegen-nazis.de/artikel/neuer-antisemitismus-alter-hass-9614> aufgerufen am 10.10.2014.

drücken sich u.a. in der zunehmenden Ablehnung einer „besonderen Verantwortung der Deutschen gegenüber den Juden“ aus. Das Internet wird dabei als „vorwiegender Verbreitungskanal“²⁰ von der Untersuchungskommission des Bundestages angegeben. Jugendliche scheinen relativ häufig auf rechtsradikale Internetangebote „reinzufallen“, da sie die Intentionen und Absender nicht erkennen können. Die Ursache hierfür ist oftmals eine Folge der Veränderungen durch das Web 2.0: Dank der neuen Möglichkeiten können Qualität im Design und Aufmachung der Internetangebote mit denen professioneller und seriöser Quellen durchaus mithalten. Von den „schmuddeligen“ selbstgestrickten Angeboten des Web 1.0 kann keine Rede mehr sein. An diesen Beispielen zu Extremisten zeigt sich u.a., wie wichtig medienkritische Kompetenzen im Auffinden, Analysieren und Bewerten von Internetangeboten, auch im Geschichtsunterricht, sind. Hier folgt diese Arbeit dem Aufruf BODOS VON BORRIES und „verlängert“ ihn zur Umsetzung von Medienkompetenz im Geschichtsunterricht.

„Um konkret zu werden, sei ein zugleich triviales und radikales Beispiel benutzt: Die bewusste, methodensichere, abwägende Nutzung massenmedialer Angebote zur Geschichte ist eine wichtige Kompetenz (wie immer sie gerade genannt wird: „Gattungskompetenz“, „De-Konstruktion“, „Teilhabe an Geschichtskultur“, „Medienkompetenz“). Diese Aufgabe des Geschichtsunterrichts hat dieselbe Dringlichkeit wie die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Massenverbrechen (erst recht anderen, „normaleren“ Themen!). Die Planung darf also nicht vom „Holocaust“ ausgehen und dann bloß als Mittel und als Medium Spielbergs „Schindlers Liste“ (USA 1993) und/oder Lanzmanns „Shoah“ (F 1985) wählen.“²¹

Eine reine Faktenvermittlung, die bisher der traditionelle, chronologische und an klassischen Themen orientierte Geschichtsunterricht betrieben hat, konnte die oben beschriebene, problematische Entwicklung wohl nicht verhindern. Das medial inszenierte Angebot war, wie die Studien festgestellt haben, zu verführerisch und manipulativ und konnte bessere Sinnbildungsangebote machen, als dass sich Jugendliche im ausreichenden Maße hätten dagegen wehren können. Diese Sinnbildungsangebote im öffentlichen Raum, die die Geschichtsdidaktik als „geschichtskulturelle Angebote“, oder als „Geschichtskultur“ bezeichnet, werden vorwiegend durch den Medienwandel medial geführt und über die neuen, technischen Möglichkeiten des Web 2.0, im Socialen Netz verbreitet. Diesen Wandel zu beschreiben und welche Folgen auf Mensch, Gesellschaft und Lernenden er hat, ist eine Teilaufgabe dieser Arbeit, die sich im Kapitel 3 ausdrückt. Es geht darum, eine Begriffsbestimmung und Definition für die Geschichtsdidaktik vorzunehmen, wie sie FRIEDBURG unter Mitarbeit von BERNHARDT erst kürzlich eingefordert hat. Sie fordern

²⁰ Vgl. Bericht des unabhängigen Expertenkreises Antisemitismus des Bundestages: Antisemitismus in Deutschland - Erscheinungsformen, Bedingungen, Präventionsansätze: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/Expertenkreis_Antisemitismus/bericht.pdf?__blob=publicationFile (10.10.2014)

²¹ Borries, Bodo von: Unterrichtsplanung - Artikulationsschemata -Lehrervorbereitung. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 181–224. Hier: S.188.

dabei, dass bevor „eine Verhältnisbestimmung von (digitalen) Medien und historischem Lernen vorgenommen werden kann, könnte es hilfreich sein, erst einmal das Verhältnis von (digitalen) Medien und Menschen etwas näher zu beleuchten.“²² „Nimmt man den Medienwandel, Wahrnehmungswandel und den sozialen Wandel und somit die Entwicklung unserer Kultur hin zu einer Medienkultur ernst, so stellt sich die Frage nach den Kulturtechniken, die ganz allgemein in der Schule [...] vermittelt werden sollen.“²³

Welche Kompetenzen müssen vermittelt werden und welche Themenbereiche müssen zwangsläufig zu ihrer Umsetzung eingefordert und in die Bildungspläne aufgenommen werden? Diese Fragen müssen sich die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht stellen und bilden die Ausgangsfrage dieser Arbeit. In einem noch relativ kleinen Teilbereich der Geschichtsdidaktik hat dieser Wandel bereits erste Wellen geschlagen und manifestiert sich in der Geschichtswissenschaft mit der Gründung der Arbeitsgemeinschaft für „Digitale Geschichtswissenschaft“ im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands e. V.²⁴ und in der Geschichtsdidaktik, mit der Gründung des Arbeitskreises dWGD – digitaler Wandel und Geschichtsdidaktik der Konferenz für Geschichtsdidaktik.²⁵ Ein sozusagen „brandneues Forschungsprojekt“, welches das Thema dieser Arbeit widerspiegelt, ist „HISTOdigitale – Geschichtslernen anders denken“. Hier „firmieren verschiedene Teilprojekte am Lehrstuhl für Geschichtsdidaktik der Universität Leipzig. Ziel ist dabei das Ausloten von Bedingungen, Einsatzszenarien und Perspektiven historischen Lernens und Lehrens in/mit digitalen Medien“²⁶ und im Projekt begibt man sich, auch auf Grundlage der bereits publizierten Ansätze dieser Arbeit, auf das empirisch zu erforschende Feld einer „Historischen Medienkompetenz“²⁷.

Dabei wird in der hier vorliegenden Arbeit „Lernen“ als eine Reihe von permanenten Lern- und Wandlungsprozessen beschrieben, denen „Personen einschließlich ihres Selbstkonzeptes und ihrer Identität ausgesetzt sind“. Diese „erfordern damit nicht nur intentionale Lernprozesse, wie sie in Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung vermittelt werden, sondern ergeben sich auch spontan aus Lebenssituationen heraus“. Lernen findet

²² Friedburg, Christopher: »Digital« vs. »Analog«? Eine Kritik an Grundbegriffen in der Diskussion um den »digitalen Wandel« in der Geschichtsdidaktik und ein Versuch der Synthese von »Altem« und »Neuem«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD) (2014), H. 13, S. 117–133. Hier S. 121. Friedburg und Bernhardt versuchen Web 2.0 und Social Media als Begriffspaar zu definieren, was einem Vergleich von Motortechnik und Fahrzeugmodell gleichkommt. Web 2.0 wird in der hier vorliegenden Arbeit als Überbegriff für verschiedene technische Entwicklungen beschrieben, die es vermochten, die digitale Revolution erst richtig in Fahrt zu bringen.

²³ Vgl. Staiger (Anm. 6). S.218.

²⁴ Arbeitsgemeinschaft für „Digitale Geschichtswissenschaft“ im Verband der Historiker und Historikerinnen Deutschlands e. V.: <http://www.historikerverband.de/arbeitsgruppen/ag-digitale-gw.html>, aufgerufen am 15.04.2015.

²⁵ Anknüpfend an die im März 2013 in München stattgefundene Tagung #gld13 | Geschichte lernen digital verfolgt der Arbeitskreis das Ziel, ein Forum für Forschungs- und Entwicklungsprojekte von KGD-Mitgliedern zu schaffen, die sich auf digitale Medien beziehen: <http://dwgd.hypotheses.org/>, aufgerufen am 15.04.2015.

²⁶ Kenkmann, Alfons: HISTOdigitale. Geschichtslernen anders denken, <http://home.uni-leipzig.de/histodigitale/>, aufgerufen am 15.04.2015.

²⁷ Kenkmann, Alfons: Medienpädagogische Kompetenz im Fach Geschichte 2015, <http://www.uni-leipzig.de/~zls/823.html>, aufgerufen am 30.03.2015.

u.a. und gerade im Bezug zum Medienwandel, als „Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen“ statt.²⁸ Über den aus den Kontexten der Medienpädagogik isolierten individuellen Bildungsbegriff, nähert sich diese Arbeit an den damit verbundenen Begriff der Medienbildung an und möchte ihn für die Geschichtsdidaktik aufbrechen. Dort wo individuelles Lernen an Grenzen stößt, setzt institutionelles Lernen, z.B. schulisches Lernen ein und ergänzt Medienbildung um domänenspezifische Medienkompetenzen. Welche Modelle für die Geschichtsdidaktik in Frage kommen, ist ebenfalls ein Aufgabenbereich vorliegender Arbeit. Die Motivation und Intention ist durch diese Fragestellung entstanden und wurde durch die besondere, berufliche Position des Autors als Dozent für Geschichts- und Mediendidaktik maßgeblich beeinflusst. Als „Wandler“ zwischen den Disziplinen der Geschichtsdidaktik und der Medien- und Kommunikationswissenschaften und ihrer erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Instanz, der Medienpädagogik, am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wurden die relevanten Relationen, Verknüpfungen, Schnittmengen und Ziele zwischen den Disziplinen offensichtlich. Durch die Perspektive der Transdisziplinarität²⁹ wurde deutlich, dass Anknüpfungspunkte und Schnittstellen offengelegt und für den wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Geschichtsdidaktik identifiziert werden müssen. Über den hermeneutischen Diskurs, aus dem heraus über mögliche Graduierungen, Niveaustufen und Niveaunkonkretisierungen Aushandlungen erfolgen müssen, können die Erkenntnisse wieder rückgespiegelt werden. Doch dem Autor ist die Schwierigkeit des Vorhabens wohl bewusst. In kaum einer Fachdidaktik sind vertiefende Diskurse zu Medienkompetenz erfolgt oder wurden fach- und domänenspezifisch weitergeführt. Auf Medienkompetenz wird in der geschichtsdidaktischen Literatur zwar immer wieder verwiesen, jedoch wird deren Vermittlung nicht als genuine Aufgabe der Fachdidaktik verstanden, die eigene, fachspezifische Konzepte erfordert, „sondern als –je nach individuellen Interessen des Lehrers [oder der Lehrerin] mehr oder minder beliebte – Zusatzleistung“. Durch den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Charakter der Medienbildung wird die Tendenz verstärkt, „sich als Fachdidaktik für diese Fragen nicht zuständig zu fühlen“³⁰. CRIVELLARI et. al. haben diese Problematik klar umrissen, wie im folgenden Zitat ersichtlich wird:

²⁸ Meister, Dorothee M./Meise, Bianca: Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0. In: Bardo Herzig u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden 2010, S. 183–199. Hier: S. 185.

²⁹ Juristische Fakultät – Professur für Öffentliches Recht und Geschlechterstudien der Humboldt-Universität Berlin: <https://plone.rewi.hu-berlin.de/de/lf/ls/bae/wissen/intertransdisziplinaritaet>, aufgerufen am 15.10.2015. „Während interdisziplinäre Arbeit auf ein Mehr an Erkenntnis setzt, zielt transdisziplinäre Arbeit auf andere Erkenntnisse. Das bedeutet also, thematisch und methodisch über die Grenzen der eigenen Disziplin hinauszugehen, sich dabei aber stets der eigenen disziplinären Verortung bewusst zu sein. Das verlangt eine Haltung (selbst)kritischer Reflexion über die Potenziale und Grenzen der eigenen sowie anderer Disziplin(en); es berücksichtigt deren historische Entwicklung und kulturelle Einbettung. Disziplinen werden als Orte der Orientierung, Identifikation und Ressourcen geschätzt, aber dennoch als stetig im Wandel befindlich begriffen.“

³⁰ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 223.

„Seit der forschungspolitisch forcierten Forderung nach inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen vormals säuberlich getrennten Disziplinen scheinen die in diesem Zusammenhang vielbeschworenen Schnittmengen zwischen einzelnen wissenschaftlichen Fachrichtungen von jeder weiteren Hinterfragung und auch von jedem Legitimationsdruck befreit. Dennoch gibt es – all solchen Proklamationen zum Trotz – fraglos Disziplinen, deren wissenschaftshistorische Genese und deren akademisches Selbstverständnis eher auf eine größere oder eher auf eine geringere Kongruenz schließen lassen. Geschichts- und Medienwissenschaft scheinen alles in allem bislang eher der Gruppe mit geringerem Kongruenzprofil zuzugehören – ein Befund, der angesichts der ja durchaus beträchtlich anmutenden Menge potentiell gemeinsamer Erkenntnisinteressen zunächst befremden mag; ein Befund, der jedoch an Plausibilität gewinnt, berücksichtigt man die Reibungsverluste und innerakademischen Verwerfungen, wie sie zwischen einer der ältesten und arriviertesten geisteswissenschaftlichen Disziplinen einerseits, einem sehr jungen und erst seit wenigen Jahren fest institutionalisierten Fach andererseits vielleicht sogar unvermeidlich sind.“³¹

Diese Arbeit hat sich daher primär zum Ziel gesetzt, einige wichtige Begriffe im geschichtsdidaktischen Diskurs im Hinblick auf Medien und ihren inhärenten Medienbegriffen und -definitionen zu untersuchen und sie mit medienpädagogischen zu vergleichen. Das Aufbrechen des Konstrukts „Medienpädagogik“, das u.a. Elemente der Mediensozialisation, der Medienpsychologie, der Medienwirkungsforschung, der Mediengeschichte und -kunde enthält, mündet in der Analyse, der für den geschichtsdidaktischen Diskurs relevanten Konzepte von Medienbildung. Aufbauend auf den beschriebenen Untersuchungen, Konzepten und Modellen resultiert diese Arbeit schließlich in der Zusammenführung der unterschiedlichen, wissenschaftlichen Bezüge und Modelle in einem eigenen Kompetenzmodell, das als „Historische Medienkompetenz“ bezeichnet werden soll. Dabei setzt sich diese Arbeit vorwiegend mit der geschichtsdidaktischen Perspektive HANS JÜRGEN PANDELS auseinander, der nach GÜNTHER-ARNDT³², als dominierender Geschichtsdidaktiker und Vertreter einer kommunikativ-kritischen Geschichtsdidaktik, sich mit den Thema Medien als einer der ersten intensiv befasst und darum verdient gemacht hat.³³ Doch PANDELS Ansätze weisen einige, entscheidende Stellen auf, die bei einer Umsetzung von Medienbildung – auch unter den Bedingungen der historischen Interpretation – problematisch sind, da wichtige Erkenntnisse über die Medien zur Interpretation nicht einbezogen werden. Der von LUHMANN weiter oben beschriebene

³¹ Crivellari, Fabio u.a.: Die Medialität der Geschichte und die Historizität der Medien. In: Fabio Crivellari u.a. (Hrsg.): Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive. Konstanz 2004 (Historische Kulturwissenschaft), S. 9–48. Hier S. 9.

³² Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). S.5.

³³ Die gesammelten Werke und Äußerungen Hans-Jürgen Pandels enthalten, nach Meinung des Autors, fast alle Fragen und Antworten zur medientheoretischen Reflexion. Dabei kann jedoch festgestellt werden, dass diese Antworten nicht zusammenhängend sind, oftmals verschiedene und verstreute Aspekte aufweisen, fach- und medientheoretischen Bezüge enthalten, die meist lose und nicht verknüpft in Erscheinung treten. Ebenso setzt sich Pandel - wie mit Staiger schon beschrieben wurde - nicht primär mit „Medien“ auseinander und meint ganz häufig „Text“ und „Literatur“ und denkt Medien gar nicht mit. Er geht meist von einem „vermittelnden“ Unterricht aus und setzt den Lernenden nicht ins Zentrum – obwohl er dies an anderen Stellen seiner Publikationen durchaus tut. Aber in fast gar keinem Fall, spielt für ihn die Digitalität eine Rolle.

Doppelungseffekt der Medien sei hier als Beispiel genannt. In der historischen Interpretation von medialen Geschichtsrepräsentationen in Form von Quellen kommt es zu Doppelungseffekten. Medienwirkungen sind in zweifacher Weise wichtig, da es zum einen um die Interpretation fremder Rezeptionen und zum anderen um die Analyse der Wirkung auf die eigene Rezeption gehen kann, wie BERNHARDT das bereits beschrieben hat.³⁴

Eine weitere Perspektive sind die Vorzeichen staatlicher Maß- und Aufgaben, die die Politik und Kultusbehörden an die Fachdidaktiken und damit an die Geschichtsdidaktik, herantragen. Dabei wird, ausgehend vom Gutachten der BUND-LÄNDER-KOMMISSION im Jahr 1998, folgendes Zitat als konstituierend betrachtet:

„Es steht außer Zweifel, daß die Schule die kulturellen Basiswerkzeuge des Lesens, Schreibens und Rechnens vermitteln muß.[...] Neben den traditionellen Kulturtechniken werden Fähigkeiten und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien immer wichtiger und avancieren damit zu einer neuen Kulturtechnik.“³⁵

Dieses Gutachten hat maßgeblich zur Überführung von Modellen der Medienkompetenz in die Bildungspläne der Bundesländer beigetragen. Die hier vorliegende Arbeit geht den Erkenntnissen, Vorgaben und Maßnahmen nach, die die Umsetzung von Medienkompetenz und Medienbildung in die Lehrpläne begleiten. Am Beispiel von Baden-Württemberg, das 2016 Medienbildung als zentralen Bestandteil in die Bildungspläne aufnehmen will, wird aufgezeigt, welche Voraussetzungen und Ziele die Bildungsplankommission Geschichtsunterricht zu berücksichtigen hatte und analysiert, ob dieses Unterfangen auf Grundlage der gewonnen Erkenntnisse und des aufgestellten Modells einer „Historischen Medienkompetenz“ als gelungen betrachtet werden darf.

Um es noch einmal zu betonen: diese hier vorgelegte Arbeit versteht sich als Reflexion der medientheoretischen Grundlagen und Mediendiskurse der Geschichtsdidaktik unter Einbeziehungen eines transdisziplinären Ansatzes in Verbindung mit anderen, themenrelevanten Disziplinen. Als innerdisziplinäre Reflexion mündet ihr Ergebnis in einem Vorschlag für den weiteren Diskurs, deren genauere Aushandlungen und Ausformungen – auch bei den vorgeschlagenen Begrifflichkeiten – erst in einem zweiten Schritt erfolgen können, nachdem zentrale Fragen und Aspekte geklärt wurden.

³⁴ Bernhardt, Markus: Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In: Gerhard Henke-Bockschatz/Michael Sauer/Markus Bernhardt (Hrsg.): Bilder - Wahrnehmungen - Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen: Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts 2006 (Wochenschau Geschichte), S. 47–61.

³⁵ Mandel, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi/Gräsel, Cornelia: Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse". Bonn 1998 (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung). S.9.

2 Medien und Medienbegriffe transdisziplinär: Entwicklung zentraler Fragestellungen aus der geschichtsdidaktischen Perspektive

2.1 Was sind Medien? Eine Frage unterschiedlicher Definitionen!

Der Versuch, Medien als einheitlichen Begriff zu definieren, ist alles andere als einfach. Der Begriff ist je nach Standort und Perspektive abhängig von der wissenschaftlichen Position und deren konstitutiven Medientheorien.

Aus dem lateinischen stammend bedeutet der Begriff zunächst einfach Mitte, oder Mittelpunkt oder etwas Vermittelndes.

Nach STAIGER tritt der Begriff „Medium“ daher in drei Bedeutungsvarianten auf:

1. als ‚Mitte‘ im Sinne einer räumlichen Vermittlung von Elementen;
2. als ‚Mittler‘ im Sinne funktionalen Vermittlung von Elementen,
3. als ‚Mittel‘ im Sinne einer finalen Vermittlung mehrerer Objekte auf einen Zweck hin, also als Instrument bzw. Werkzeug.³⁶

Diese Definition entspricht in weiten Teilen der Definition, die man bis zu den Anfängen des 20. Jahrhunderts als konstitutiv erachtete.

„Der Begriff des Mediums ist alt; gemeint ist zunächst einfach etwas Mittleres, Vermittelndes; ein Mittel; in der griechischen Grammatik ein eigenes Genus des Verbums, das sich dazu eignet, ‚das Interesse des tätigen Subjekts oder sein Betroffensein durch eine Handlung‘ hervorzuheben; ferner ‚in der spiritistischen Weltanschauung jemand, der den Verkehr mit der Geisterwelt vermittelt‘ (!); schließlich im physikalischen Sinn ein Träger wie die Luft, in dem sich Licht- und Schallwellen fortpflanzen können; von daher, auf die gesellschaftliche Kommunikation übertragen, deren technische Mittel, beispielsweise der Buchdruck.“³⁷

Im Rahmen dieser Arbeit soll sich die Geschichtsdidaktik ihrer Bezüge zu Medien, Medienakteuren und Medienwelten vergewissern und welche Auswirkungen diese Bezüge für den Geschichtsunterricht haben. Deshalb darf grundsätzlich nicht von einem alltagsweltlichen Begriff von Medium ausgegangen werden, das als Mittel, Instrument oder Werkzeug bezeichnet wird. Lässt man diese Definition zu, ist fast alles ein Medium, so z.B. Wasser, Geld, Liebe und Metaphern, wie Sprache, Literatur und Musik. Diese Begriffe

³⁶ Vgl. Staiger (Anm. 6), S. 44.

³⁷ Enzensberger, Hans Magnus: Das Nullmedium oder Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8), S. 145–157, hier S. 149.

begegnen uns in der systemtheoretischen Soziologie nach LUHMANN wieder.³⁸ Diese Offenheit der Definition kann für die Geschichtswissenschaft eine wichtige Rolle spielen, betrachtet sie z.B. den Aspekt des Tanzes als Element der Weitergabe von Traditionen und deren Bedeutungen. Hierbei spielt immer der Begriff der Kommunikation eine Rolle. Für SCHANZE ist daher der Begriff des Mediums als „Gesamtheit aller Kommunikationsmittel“³⁹ definiert. Zugrunde liegt zumeist ein Verständnis von Kommunikation, das nach SCHULZ sich über Signale manifestiert.

*„Gemeinsam haben Kommunizierende: erstens eine materielle oder energetische Verbindung zur Übertragung von Signalen; zweitens eine durch Erwartungen gekennzeichnete Beziehung, aus der Information entsteht; drittens bestimmte übereinstimmende Kognitionen, d.h. Wissen, Erfahrungen, Bewertungen usw., aus denen sich die Erfahrungen ableiten und die den Signalen Bedeutung verleihen; und viertens bestimmte Absichten oder Folgen in Bezug auf ihren Zustand oder ihr Verhalten.“*⁴⁰

Die Kommunikationswissenschaft interessiert sich bewusst und in Abgrenzung zu LUHMANN und MCLUHAN nur für Medien, insofern sie Kommunikation ermöglichen, ihr dienen, bzw. wie sie die Art und Weise von Kommunikation gestalten.⁴¹ Hierbei wird zwischen kommunikativen und materiellen Medien zum einen und technischen Medien zum anderen unterschieden.⁴²

Nach BECK⁴³ muss Kommunikation als symbolische Interaktion betrachtet werden. Die Medien sind dabei der „Mittel zum Zweck“ und bilden den intentionalen Zeichenprozess zwischen Menschen über räumliche, zeitliche oder raumzeitliche Distanzen hinweg und zwar so, dass eine Verständigung stattfinden kann. Da zwischen Kommunikator und Rezipient immer eine Differenz/Distanz bleibt, muss diese durch Signale und Zeichen überbrückt werden und materiell übermittelt werden, damit diese sinnlich wahrgenommen werden können. Hierbei werden verschiedene Sinnes-, Wahrnehmungs- oder Übertragungskanäle unterschieden.

„Demnach gibt es in der interpersonalen Face-to-Face-Kommunikation taktile, gustatorische, thermale und olfaktorische Kanäle oder ‚Medien‘. Gemeint sind damit die Sinnesmodalitäten des Tastens (Berührens), Schmeckens (etwa beim Kuss), die Wahrnehmung körperlicher Wärme sowie das Riechen. Hinzu kommen die auch in der ‚Massenkommunikation‘ genutzten auditiven und visuellen Kanäle, also Hören und Sehen. ‚Medien‘ werden hierbei

³⁸ Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 3. Aufl. Wiesbaden 2004.

³⁹ Schanze, Helmut: Metzler Lexikon. Medientheorie, Medienwissenschaft. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart 2002. S. 199.

⁴⁰ Schulz, Winfried: Kommunikationsprozess. In: Elisabeth Noelle-Neumann/Jürgen Wilke/Winfried Schulz (Hrsg.): Das Fischer-Lexikon Publizistik, Massenkommunikation. 5. aktualisierte Aufl. Frankfurt am Main 1999 (Das Fischer-Lexikon, Bd. 12260). S. 140.

⁴¹ Beck, Klaus: Kommunikationswissenschaft. Konstanz 2007 (UTB basics, Bd. 2964). S.78.

⁴² Bentele, Günter/Beck, Klaus: Information – Kommunikation – Massenkommunikation: Grundbegriffe und Modelle der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. In: Otfried Jarren (Hrsg.): Medien und Journalismus. Eine Einführung. Opladen 1994 (Fachwissen für Journalisten), S. 15–55. Hier: S.40.

⁴³ Vgl. Beck (Anm. 41). S.78ff.

alleine anhand der Sinnesmodalitäten oder Wahrnehmungskanäle identifiziert, woraus sich eine zeichentheoretische Klassifikation ‚kommunikativer Medien‘ gewinnen lässt. Wir können dann zwischen Sprach-, Ton-, (Steh-)Bild- und Bewegtbildmedien sowie Kombinationsformen unterscheiden.“⁴⁴

Die Definition zum technischen Medium vollzieht sich dann, sobald zur Überwindung der raumzeitlichen Distanzen technische Hilfsmittel benutzt werden. Die kommunikationswissenschaftliche Unterscheidung in

- Druck- oder Printmedien,
- Rundfunkmedien und
- Telekommunikations- oder Netzmedien (Telefon, Internet, Mobiltelefon)

verläuft in ähnlichen Grundzügen, wie die der Medienwissenschaften und wird ebenfalls dem heutigen Stand der Technik nicht mehr gerecht, da sich zunehmend die gesamte technische Kommunikation über Netzmedien abspielt (z.B. Webradio, Online-Zeitung, Web-TV). Doch ebenso die Einteilung in Sprach-, Ton-, (Steh-)Bild- und Bewegtbildmedien sowie Kombinationsformen scheitert bei der Einbeziehung der Möglichkeiten der digitalen Medien, da die Digitalität nicht nur Kombinationsformen ermöglicht, sondern alle Formen zugleich ermöglicht. Zudem sind digitale Medien in der Lage, virtuelle Orte zu generieren, die parallel zu Realität existieren können. Als Lernräume können diese von Lehrkräften und Lernenden genutzt werden.⁴⁵

Die Debatte um Medienkompetenz und Medienbildung fokussiert eindeutig auf den Bereich der Medien, die der indirekten Kommunikation dienen. Es muss also eine Definition zu Rate gezogen werden, die mehr auf die Aspekte der Vermittlung im Sinne eines Kommunikationsprozesses setzt.

Nähert man sich über die zahlreichen Fachdisziplinen dem Begriff, findet man stark voneinander abweichende Definitionen.

- „In der Pädagogik sind Medien didaktische Instrumente, also Lehr- und Lernmittel. Medien sind dabei so etwas wie technische Träger für den zu lernenden Stoff.
- In den Philologien und anderen Geisteswissenschaften versteht man unter »Medium« vor allem die Sprache, also ein bestimmtes Symbolsystem. Auch die Literatur wird vielfach als Medium verstanden.
- In der mathematischen Informationstheorie ist mit Medium ein Zeichenvorrat gemeint.“⁴⁶

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Pädagogisches Handeln in virtuellen Lernwelten, <http://www.ph-karlsruhe.de/forschung/forschungsprojekte/fakultaet-ii/institut-fuer-deutsche-sprache-und-literatur/paedagogisches-handeln-in-virtuellen-lernwelten/>, aufgerufen am 02.07.2015.

⁴⁶ Vgl. Beck (Anm. 41).

Die Geschichtsdidaktik folgte bislang im Wesentlichen der Sichtweise der Pädagogik und definiert bis fast zum Jahrtausendwechsel Medien als rein didaktische Instrumente und Lehrmittel.⁴⁷ Da sich die Medienpädagogik u.a. als Bindeglied zwischen den Erziehungswissenschaften und den Medien- und Kommunikationswissenschaften versteht, soll der Blick der Geschichtsdidaktik auf diese Wissenschaftsbereiche ausgedehnt werden.

FAULSTICH charakterisiert den Begriff Medium nach fachspezifischen Konzepten der Medienwissenschaft und hält, nach dem Stand der Wissenschaft zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, folgende Merkmale für konstitutiv:

„Sodann wird ein Medium als Kanal verstanden. Seine Vermittlung kann technischer Art sein, muß es aber nicht. Das Theater, der Brief, die Zeitung, das Radio, das Fernsehen, das World Wide Web – sie wurden in diesem Sinne seit jeher als Medien begriffen.

- Jedem Kommunikationskanal wird in der Regel ein mehr oder weniger charakteristisches Zeichensystem zugeordnet, das die Vermittlung und das Vermittelte prägt oder zurechtet. So wird beispielsweise das Theater als Menschmedium verstanden, der Brief als Schreibmedium, die Zeitung als Druckmedium, das Radio als auditives, das Fernsehen als audiovisuelles und das World Wide Web als digitales Medium (je mit zahlreichen weiteren charakteristischen Merkmalen).

- Bei jedem Medium handelt es sich um eine Organisation, gekennzeichnet von unterschiedlichen Komplexitätsgraden und deswegen institutionalisiert sind, d.h. langfristig, etabliert, selbstverständlich, alltäglich.

- Dabei ist unbestritten, daß jedes Medium einem geschichtlichen Wandel unterliegt und in Gesellschaft oder bestimmten gesellschaftlichen Sektoren ebenso wie in Bezug auf das Totum aller Medien pro Epoche eine je unterschiedliche, sich verändernde Relevanz oder Dominanz innehaben kann.“⁴⁸

In der Handbuchliteratur von FAULSTICH findet sich der Verweis auf neuere Bezüge, die einzelne Medien verstärkt als System sehen und meint damit ein „System aller Medien“.⁴⁹ Er führt in einer seiner neueren Werke eine mögliche Definition für drei Bereiche an,⁵⁰ wobei er die dritte, alltagsweltliche Definition, als Nominaldefinition, ausschließt. Die beiden anderen Bereiche bilden die Operationaldefinition und die Realdefinition.

⁴⁷ Bernsen, Daniel/König, Alexander/Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik 2012, <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/viewFile/294/358>, aufgerufen am 18.09.2012.S. 5f.

⁴⁸ Faulstich, Werner: Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen. München 2002 (UTB, Bd. 2407), S. 23–26.

⁴⁹ Faulstich, Werner: Grundwissen Medien. 5., vollst. überarb. und erheblich erw. Aufl. Paderborn, München 2004 (UTB, Bd. 8169).

⁵⁰ Vgl. Faulstich (Anm. 48), S. 24-26

Bei der Operationaldefinition werden alle bekannten Kommunikationsmedien in vier Gruppen unterteilt⁵¹:

1. Primärmedien (Menschmedien): Menschmedien wie das Opferritual, den Tanz, den Priester mit seinen Ausdifferenzierungen (Schamane, Zauberer, Mediziner, Prophet, Seher) oder den Sänger, den Hofnarren, den Erzähler und den Ausrufer. Allen diesen Formen ist die Tatsache gemeinsam, dass kein technisches Gerät zur Kommunikation zwischen Sender und Empfänger genutzt wird und beide sich am gleichen Ort befinden müssen.
2. Sekundärmedien (Schreib- und Druckmedien): Rauchzeichen, Flaggensignale, Zeichen auf einer Wand, der Schriftrolle oder des Kalenders in früheren Jahrhunderten; heute sind das vor allem die Zeitung, die Zeitschrift, der Brief, das Flugblatt, das Buch, das Plakat. Wesentlich ist, dass für den Kommunikationsakt immer nur der Sender ein technisches Gerät nutzen muss.
3. Tertiärmedien (elektronische Medien): Fotografie, Hörfunk, Schallplatte/Tonträger, Film, Video und Fernsehen, auch das Telefon mit Fax und Handy, die heute vermehrt in digitalisierter Form auftreten. Sie erfordern auf beiden Seiten ein technisches Gerät.
4. Quartärmedien (digitale Medien): Darunter fallen der Computer, Multimedia, E-Mail, das World Wide Web, der Chat und das Intranet. Sie werden heute oft (fälschlicherweise) mit dem Begriff Internet subsumiert.

FAULSTICHs Einteilung wird in zahlreichen anderen Publikationen rezipiert und übernommen.⁵² Jedoch ist seine Sichtweise zu kritisieren, da der Medienbegriff nicht zwischen Träger und Botschaft zu unterscheiden vermag. So ist unklar, ob bei der Fotografie die Kamera das Medium ist, das Bild oder die Information und Botschaft, die dieses Bild beinhaltet. Die Definition berücksichtigt ebenso nicht die neuesten technologischen Entwicklungsschritte, die, ausgelöst durch die Entwicklung des Web 2.0, Web 3.0, mobile Zugangsgeräte 3.0, ermöglichen alle Gruppen im Quartärmedium zu vereinen.

Diese noch zu leistende allumfassende Medientheorie bezeichnet FAULSTICH als Realdefinition, die eine komplett umfassende Mediengeschichte als Voraussetzung zugrunde legen müsste. Dies ist in bislang nicht der Fall. Als „Vorarbeiten zu einer Realdefinition“ sieht FAULSTICH folgende Definition konstitutiv und am weitesten entwickelt an:

„Ein Medium ist ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz.“⁵³

Gerade im Hinblick auf die Geschichtswissenschaft sieht er weiterführend:

⁵¹ Ebd., S.25

⁵² Ganguin, Sonja: Medienkritik aus Expertensicht. eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik, aufgerufen am 25.09.2014. Vgl. auch: Würzler, Andreas: Medien in der frühen Neuzeit. München 2009 (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 85).

⁵³ Vgl. Faulstich (Anm. 48). S. 26.

„Auf dieser Grundlage ist u.a. eine Geschichte der Medien möglich – die wiederum eine historiographisch fundierte funktionale Medientheorie erlauben wird. Es ist absehbar, daß sich eine solche Medienfunktionstheorie enorm anregend auf die Medienforschung in ihrer ganzen Breite auswirken kann.“⁵⁴

Eine weitere, klassische Einteilung der Medien in interpersonale Kommunikation (Brief, Telefon, Telefax, E-Mail etc.) und Massenmedien (Zeitung, Film, Rundfunk) verliert durch den digitalen Wandel an Trennschärfe, wobei das Internet auch gerne als Massenmedium bezeichnet wird. Der Begriff der „Massenmedien“ wurde vor allem von MALETZGE definiert als:

„Unter Massenkommunikation verstehen wir jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft) durch technische Verbreitungsmittel (Medien) indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zw. Aussagenden und Aufnehmenden) an ein disperses Publikum vermittelt werden.“⁵⁵

Die Massenkommunikation beruht auf vier Grundfaktoren: Kommunikator (K), Aussage (A), Medium (M), Rezipient (R) und ist als Feldschema in Abb. 2-2 dargestellt.

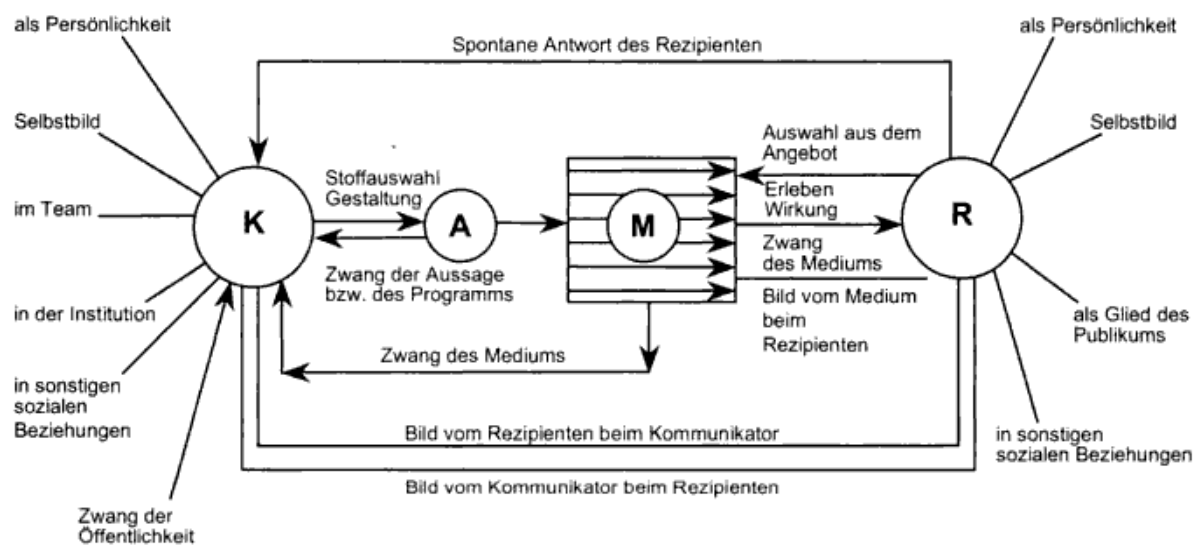


Abbildung 2-1: Feldschema der Massenkommunikation nach MALETZGE⁵⁶

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Maletzke, Gerhard: Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg 1963. S. 45f.

⁵⁶ Ebd.

Massenkommunikation wird als eine Form der einseitigen Kommunikation betrachtet. Über digitale Medien und das Internet sind jedoch direkte und indirekte, synchrone und asynchrone Formen der Kommunikation möglich. Ausschlaggebend für die Definition der Massenmedien ist nicht das Kriterium der Masse, sondern das einer großen und dispersen Öffentlichkeit. BECK verweist alternativ auf die Bezeichnung „Publizistische Medien“.⁵⁷

Da zwischenzeitlich internetbasierte Dienste und Anwendungen die Bereiche der Publizistik und der öffentlichen und interpersonalen Kommunikation vermischen, ist diese Definition nicht mehr hinreichend. Der Begriff der Massenmedien wird aber im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch mehrfach eine Rolle spielen.

Das Internet und die digitalen Medien führen immer mehr zu einer Vermischung bislang getrennter Medien und deren zugeordneten Medientheorien und Definitionen. Das Internet entwickelt sich zu einem Hybridmedium⁵⁸, wobei das Internet, das die digitalen Geräte miteinander verbindet, zunächst einmal als eine neutrale und inhaltleere Plattform durch ein Übertragungsprotokoll verbleibt. Eine übergeordnete Definition von Medien für die Verschmelzung von Geschichtsdidaktik und Medienpädagogik ermöglicht allein SAXER.

Für SAXER ist ein Medium auch durch seine Organisationsform und soziale Institution zu definieren. Er formuliert eine Definition von Medien, auf die sich die beiden oben genannten Autoren FAULSTICH und BECK ebenfalls berufen:

- *„Medien stellen technische Kommunikationskanäle dar, die verschiedene Zeichensysteme – visuelle (z. B. Zeitungen), auditive (z. B. Radio) und audiovisuelle (z.B. Fernsehen) – mit unterschiedlich ausgeprägter Kapazität transportieren können.*
- *Medien müssen sich organisieren, um ihre jeweilige Medientechnik wirkungsvoll zum Tragen bringen zu können.*
- *Medienkommunikation resultiert aus Herstellungs-, Bereitstellungs- und Empfangsprozessen und bildet damit ein komplexes System der Medien.*
- *Medien können sowohl funktional als auch dysfunktional sein. Sie sind in kultureller, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht problemlösend und problemschaffend zugleich.*
- *Medien sind institutionalisiert.“*⁵⁹

⁵⁷ Vgl. Beck (Anm. 41). S. 80.

⁵⁸ Beck, Klaus: Computervermittelte Kommunikation im Internet. München, Wien 2006 (Lehr- und Handbücher der Kommunikationswissenschaften). S. 45. Die Definition geht zurück auf OGAN 1993.

⁵⁹ Ulrich Saxer: Mediengesellschaft: Verständnisse und Mißverständnisse. In: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Westdeutscher Verlag, Opladen 1998, S. 54 zitiert nach Wikipedia „Massenmedien“: <http://de.wikipedia.org/wiki/Massenmedien> aufgerufen am 28.11.2014.

2.2 Allgemeine Medienbegriffe und Medientheorien im Überblick

Im Zuge der hier dargestellten Diskussion um die Definition von Medien ist mehrfach auf die unterschiedlichen Ansätze der Medientheorien hingewiesen worden. Allgemein gelten in der Handbuchliteratur drei unterschiedlich „weite“ Kategorien für Medienbegriffe als grundlegend⁶⁰, wobei es Systematiken mit bis zu acht Bereichen gibt oder als Phasenmodell nach LESCHKE ausgedrückt wird.⁶¹ FAULSTICH sieht eine Einteilung in vier Bereiche, zu denen es jeweils unterschiedliche Theorien gibt, als sinnvoll an:⁶²

Einzelmedientheorien: Einzelmedientheorien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich nicht „dem Medium“ oder mehreren Medien zuwenden, sondern dass nur ein einziges Medium thematisiert wird. Diese umfassen z.B. Film-, Hörfunk-, Fernseh-, Theater-, Buch- und Brieftheorien. Hierbei handelt es sich um „enge“ Medienbegriffe.

Kommunikationstheoretische Medientheorien: Sie betrachten Medien als Teil eines Kommunikationsprozesses sowie „Organisationen, Systeme und Institutionen und meist in organisationssoziologischen Diskursen“⁶³.

Gesellschaftskritische Medientheorien: Diese Theorien verbinden nicht nur ihre kritischen Ansätze bei der Betrachtung von Medien, sondern auch der erweiterte Zusammenhang mit anderen Medien, als Teil eines größeren Kommunikationsprozesses und wird im Hinblick auf Kultur und Gesellschaft hin untersucht. Dabei können emanzipatorische und systemkritische Bezüge eine entscheidende Rolle spielen, die sich vor allem im Kapitel „Medienkritik“ spiegeln.⁶⁴

Systemtheoretische Medientheorien: Sie umfassen die Theorien, die von einem breiten Verständnis des Medienbegriffs ausgehen und oft in philosophischen und künstlerischen Definitionen eine Rolle spielen. Kommunikation wird als Teil oder Form des übergeordneten gesellschaftlichen Handelns gedacht und auch Raum, Luft, Geld und Liebe werden als Medium aufgefasst.

Auch verschiedene kulturgeschichtliche Medientheorien sind dem Bereich eines breiten Medienbegriffs zuzuordnen, was die Schwierigkeit des Formulierens einer genauen Definition bezüglich eines eigenen Medienbegriffs für die Geschichtsdidaktik aufzeigt.

⁶⁰ Schiefner-Rohs, Mandy: Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster, München [u.a.] 2012 (Internationale Hochschulschriften, Bd. 566). S. 62f.

⁶¹ Vgl. Faulstich (Anm. 48); Hartmann, Frank: Medien und Kommunikation. 1. Aufl. Wien 2008 (Profile, Bd. 3014); Kloock, Daniela: Medientheorien. Eine Einführung. 4. Aufl. Paderborn 2012 (utb.de : Bachelor-Bibliothek). Leschke, Rainer: Einführung in die Medientheorie. München 2003 (UTB, Bd. 2386).

⁶² Vgl. Faulstich (Anm. 49). S. 22f.

⁶³ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S.62.

⁶⁴ Vgl. Kapitel 4.7.

	Medium als	Kriterium	Medienbegriff	Beispiele
	Mittel der Wahrnehmung: physikalische Medien ^A	Wahrnehmung	Physikalischer Medienbegriff	Luft, elektromagnetische Felder etc.
I	Mittel der Verständigung: semiotische Medien ^B	Zeichen	Kodebezogener Medienbegriff	Sprache, Schrift, Geräusche, Gestik, Mimik etc.
	Mittel der Verbreitung: technische Medien ^C	Technik	Technischer Medienbegriff	Papier, Telefon, Fernseher, Computer, Internet, CDs etc.
II	Form von Kommunikation ^D	Institution	Soziologischer Medienbegriff	Brief, Telefon, E-Mail, Zeitung, Hörfunk, Fernsehen etc.

A auch: Wahrnehmungsmedien (Luhmann, Jokisch), materielle Medien (Bentele/Beck) etc.

B auch: semiotische Medien, Kommunikationsinstrumente (Schmidt), kommunikative Medien (Bentele/Beck), Signifikationsmedien (Sager), Kodierungsmedien (Posner), symbolische Medien (Merten) etc.

C auch: Medientechniken, mediale Techniken etc.

D mögliche Bezeichnungen bzw. Ansätze, die darauf zielen: Kommunikationsmedium (Boeckmann), soziales Medium (Posner), Medien als Institution (Bentele/Beck), Medien als komplexe institutionalisierte Systeme (Saxer), Medium als Kompaktbegriff (Schmidt) etc.

Abbildung 2-2: Unterscheidung kommunikations- und medienwissenschaftliche Grundverständnisse eines zentralen Begriffs nach MOCK.⁶⁵

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Medien hat in vielen Fachdisziplinen zu ganz unterschiedlichen Modellen und Theorien aus den einzelnen, wissenschaftlichen Medientheorien heraus geführt (vgl. auch Abb. 2-2). Sie alle im Rahmen dieser Dissertation zu umreißen, ist leider nicht möglich. Daher soll an dieser Stelle nur auf diejenigen verwiesen werden, die aus der Perspektive der Geschichtsdidaktik für die Konkretisierung des Medienbegriffs und der Medienkompetenz am ertragreichsten erscheinen:

Medienbegriffe und Medientheorien mit Bedeutung für die Geschichtsdidaktik	Warum für die Geschichtsdidaktik relevant?
Informationstheoretischer Medienbegriff und Kommunikationsmodell	Erklärt die noch immer starke Präsenz der Theorie, dass Medien nur Container und Transportwege von Informationen darstellen (Modell von SHANNON/WEAVER). Es bricht Kommunikation auf ein einfaches Modell herunter, das auch in der Geschichtsdidaktik den wichtigen Prozess der

⁶⁵ Mock, Thomas: Was ist ein Medium? Eine Unterscheidung kommunikations- und medienwissenschaftlicher Grundverständnisse eines zentralen Begriffs. In: Publizistik 52, S. 183–200. Schaubild entnommen aus: <https://chris180982.wordpress.com/tag/medium/> aufgerufen am 28.11.2014.

	Kommunikation zwischen Sender, Medium und Empfänger einzuführen hilft. Jedoch ist es für die heutige Zeit als viel zu statisch zu bezeichnen. Andere Modelle haben das ursprüngliche Modell abgelöst (vgl. Kapitel 4.1 Medienwirkungen)
Kommunikations- und publizistikwissenschaftlicher Medienbegriff	Entscheidender Beitrag ist das Feldschema der Massenkommunikation nach MALETZKE, das von FAULSTICH erweitert wurde. Für die Geschichtsdidaktik wird hier deutlich, dass Information und Inhalt durch das Medium beeinflusst werden.
Zeichentheorien der Medien	Die Semiotik beschäftigt sich mit den verbalen, nonverbalen, visuellen und kulturellen Aspekten der Medien. Diese Medientheorie ist gerade unter den Aspekten der Konvergenz und Digitalität von bestimmender Bedeutung, analysiert sie doch kommunikative Prozesse zwischen Menschen mittels Medien. Von besonderem Interesse ist der Zusammenhang zwischen Wirklichkeitskonstruktion und Medien. Visuelle Kompetenzen, als Fähigkeit und Fertigkeit zur Deutung u.a. piktoraler Symbole, wie überhaupt die Sprache der Medien allgemein, sind für das historische Lernen unabdingbar.
Ökonomischer Medienbegriff	Die Medienökonomie untersucht den Zusammenhang, die Funktion und die Bedeutung der Informationssysteme und wie deren Güter produziert, verteilt und konsumiert werden. Diese Zwangs- und Einflussphären interferieren bei der medialen Kommunikation erheblich und sind einem kontinuierlichen, als auch historischem, Wandel unterworfen. Medien beeinflussen die menschliche Wahrnehmung. Doch im Gegenzug sind auch Medien bei ihrer Produktion ökonomischen Interessen unterworfen.
Konstruktivistische Medientheorien	Bildet eine Gegentheorie zu LUHMANNNS Systemtheorie ⁶⁶ und zur Container/Transporter-Theorie. Es wird von einer Subjektabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktion ausgegangen, sowohl beim Produzenten, als auch beim Rezipienten, die den Begriff der Realität ausschließt. Schlagworte, wie Selektivität, Perspektivität und Konstruktivität spielen, ähnlich wie die Merkmale des historischen Narrativierens, eine entscheidende Rolle.

Keines dieser Konzepte berücksichtigt den digitalen Wandel und die Medienkonvergenz in ausreichendem Maße. Eine anerkannte Theorie der „Neuen Medien“, bzw. der Digitalität, die bisherige Medientheorien aufgreift und mit dem Neuen aussöhnt, gibt es nach WEBER⁶⁷ bislang nicht.

⁶⁶ Weber, Stefan: Konstruktivistische Medientheorie. In: Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S. 170–188.

⁶⁷ Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S.9-10

2.3 Der geschichtsdidaktische Medienbegriff im Hinblick auf Medienbildung und der Notwendigkeit zur Formulierung einer historischen Medienkompetenz.

Geschichtsdidaktik und Medienpädagogik haben durchaus vergleichbare Ziele: Über die Auseinandersetzung mit Quellen/Darstellungen in Form von Medien, sollen Lernende lernen, aus Artefakten der Vergangenheit in Gegenwart und Zukunft quellen-/medienkritisch mit Informationen und Erkenntnissen umzugehen. Die Medien- und Kommunikationswissenschaften, als Grundlagenwissenschaft der Medienpädagogik und die Geschichtsdidaktik können sich hierbei dahingehend unterstützen, ihre Verfahrensscripts und Erkenntnisweisen wechselseitig zu ergänzen. Die Medien- und Kommunikationswissenschaften haben hierfür verschiedene Methoden der Medienanalyse entwickelt, die die Rolle der Rezipienten intensiver untersuchen (z.B. Rezipienten orientierte Medienanalyse, dem „encoding/decoding“-Modell oder bei der Diskursanalyse). Beide Disziplinen wenden dabei Verfahren der Hermeneutik an.

Die Geschichtswissenschaft selbst kennt keinen klaren Medienbegriff⁶⁸ und z. Zt. besteht noch kein eindeutiges Verständnis von Medien und es gibt bislang keine einheitliche und/oder allgemeingültige Begriffsklärung. Daher geht die Geschichtsdidaktik auf vielfältige Art und Weise damit um, was als Medien oder Medium zu verstehen sei. Diese Vorgehensweise ist auch nicht verwunderlich, gibt es fast mehr gängige Medientheorien, als Medienwissenschaftler⁶⁹ und somit findet sich das gesamte Spektrum möglicher Betrachtungsweisen in den Veröffentlichungen der geschichtswissenschaftlichen Mediengeschichte wieder. Das macht die Suche nach einem Medienbegriff nicht einfach und kann nicht ohne weiteres einfach aus der Geschichtswissenschaft abgeleitet werden.

Besonders Zeithistoriker, die das 20. Jahrhundert untersuchen, bevorzugen einen engen Medienbegriff im Sinne der Kommunikationswissenschaft.⁷⁰ Handelt es sich jedoch um Mediengeschichten für das Mittelalter und die Frühe Neuzeit neigen Autoren aber häufiger zu einem weiten Medienbegriff.⁷¹

Medienhistoriker weisen schon lange darauf hin, dass die Kulturentwicklung des Menschen immer schon durch Medien geprägt wurde und in einer Mediengesellschaft eingebettet war.⁷² Die schon immerwährende „Vermitteltheit von Geschichte ist [...] eine erkenntnistheoretische Grundvoraussetzung“⁷³, lange bevor es technische Kommunikation

⁶⁸ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4).

⁶⁹ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31). S.23.

⁷⁰ Bösch, Frank: Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen. Frankfurt a. M, New York, NY 2011 (Historische Einführungen, Bd. 10). S.14-15.

⁷¹ Ebd.

⁷² Vgl. Kapitel 4.6 Mediengeschichte.

⁷³ Bühl-Gramer, Charlotte: Medienbildung in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 197–235.

gab. Demnach müsste von einem weiten Medienbegriff ausgegangen werden. Bei der Bestimmung und Definition von Medienbildung und Medienkompetenz wird man hier im weiteren Verlauf feststellen, dass sich die Medienpädagogik eher an einen engeren, kommunikationstheoretischen Medienbegriff anbindet, da sie sich an einer technischen und indirekten Kommunikation orientiert.⁷⁴ Dies wirft die Frage auf, inwieweit sich diese Ausrichtung mit den Fragestellungen und Interessen der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik in Einklang bringen lässt (s. Kapitel 2.3.)

Kultur, die Kulturgeschichte und die Vermittlung von Kultur spielt für die Geschichtsdidaktik eine besondere Rolle. Die Kulturwissenschaften, als weitere Disziplin, die sich mit Medien auseinandersetzt, interessieren sich seit ihrerseits Ende des 20. Jahrhunderts für die Durchdringung und Auswirkungen der Medien auf die Kultur. Hierbei stehen besonders die Massenmedien und die über das Internet verbundenen digitalen Medien im Fokus der Betrachtung. Hierbei hat sich der Begriff der Medienkultur ausgeprägt.⁷⁵ Durch ihre Fokussierung auf die technischen Medien und die Kommunikation über Massen- und digitale Medien, tendiert die Medienkulturwissenschaften zu einem eher engen Medienbegriff.⁷⁶

Für die meisten Fachdidaktiken spielten und spielen Medien lange Zeit nur eine Rolle als Vermittler in Unterrichtsprozessen. „Der Begriff Medien wird dort im Sinne von Unterrichtsmedien bzw. didaktischen Medien gebraucht.“⁷⁷ Der Medienbegriff ist rein instrumentell und kennt einen weiterführenden Bildungsprozess über Medien an sich nicht an. Jedoch sind nach Meinung von SCHIEFNER-ROHS Medien „in pädagogischen Prozessen nicht nur Instrumente der Vermittlung, sondern immer auch eingebunden in einen Kommunikationsprozess“, wodurch auch die Lehrkraft oder „reale Gegenstände, die als Lernobjekt oder Hilfsmittel dienen“ zu Medien innerhalb des pädagogischen Medienbegriffs werden.⁷⁸ Es kommt aber noch eine erziehungswissenschaftliche Perspektive ins Spiel, die zu einer doppelten oder sogar dreifachen Belegung des Medienbegriffs der pädagogischen Disziplinen führt, da sowohl der Einfluss von Medien (besonders der Massenmedien und des Internets) und ihre sozialisatorischen und gesellschaftlichen Effekte zum Lehrauftrag der Schule gehören und daher kommunikationswissenschaftliche Medienbegriffe heranzuziehen sind. Es entwickeln sich aber auch neue, mediendidaktische Elemente und Aufgaben im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Digitalität, die einen anderen Medienbegriff benötigen.⁷⁹

⁷⁴ Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn 2010 (UTB, Bd. 3414). S. 31. „Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen verstehen wir Medien als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung aufgenommen bzw. erzeugt und übertragen, gespeichert, wiedergegeben oder verarbeitet und in abbildhafter oder symbolischer Form präsentiert werden.“

⁷⁵ Hepp, Andreas: Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. 2., erw. Aufl. 2013. Wiesbaden 2013 (Medien - Kultur - Kommunikation).

⁷⁶ Zum Medienkulturbegriff, als Grundlage für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff vgl. Kapitel 4.9.4.

⁷⁷ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 70.

⁷⁸ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 64.

⁷⁹ Ebd.

Die Fächer, die diese Zugänge anerkennen, öffnen sich somit für medienpädagogische Zugänge und bauen auf der anthropologischen-kulturgeschichtlichen Grundfrage auf:

„Welche Funktionen haben Medien generell für den Menschen und wie verändern sie sich in Folge der technischen Entwicklungen? Was bedeuten diese Veränderungen der anthropologischen Funktionen für die Entfaltung und Gestaltung des Menschseins im Lebenslauf?“⁸⁰

SPANHEL teilt die Auffassung FASSLERS Medien und Medialität voneinander zu trennen. Unter Medien werden „Artefakte, die Menschen zur Speicherung, Verbreitung und Informierung erfinden und weiter entwickeln, unabhängig, ob diese aus organischen und anorganischen Stoffen bestehen....[sic]“ verstanden. „Mediales meint hingegen die menschliche Fähigkeit und Absicht, sich mit Zeichen von Gegenständen und Umwelten zu unterscheiden und diese in denkbarer Nähe zu halten, Symbole als Kohärenzmuster für künstliche Umwelten zu entwickeln und Netze symbolischer Beziehungen als Weltbeschreibung oder -versprechen durchzusetzen.“⁸¹ Hier liegt folglich ein mittelbreites Verständnis von Medien vor, das nicht beim technischen Medium endet, Text und Sprache miteinbezieht, aber eben auf den kommunikativen Aspekt der Medien verweist.

„Die mediale Dimension des Menschseins erlaubte es dem Menschen zu Beginn seiner Geschichte, Unterschiede zu erzeugen, zu bezeichnen, zu erinnern und mit unterschiedlichsten Zeichen zu verbinden, diese zu speichern und unabhängig von Zeit und Raum weiterzugeben. Erst damit wurde es ihm möglich, reflexive, repräsentative, symbolische Ordnungen und eigene künstliche, virtuelle, fiktionale Umwelten zu erzeugen, also Kultur hervorzubringen. Aber der Mensch ist zugleich Schöpfer und Geschöpf der Kultur. Das bedeutet, dass jede Generation in die vorhandene Kultur hinein wachsen, sie übernehmen, weiter entwickeln und an die nächste Generation weitergeben muss. Die menschliche Entwicklung vollzieht sich daher in jeder historischen Epoche in der Auseinandersetzung mit den medialen Prozessen kultureller Selbstorganisation auf der Grundlage des Erwerbs der Zeichen- und Medienfähigkeit im Lebenslauf. Damit erweist sich die mediale Dimension des Menschseins als Grundlage für den Bildungsprozess.“⁸²

Auf dieser Grundlage macht SCHIEFNER-ROHS den Vorschlag, den Ansatz SPANHELs zu übernehmen, um einen mittel-breiten Medienbegriff als Grundlage für die Medienbildung herzustellen. Denn der Begriff SPANHELs weite zwar, würde aber dennoch nicht alles als Medium zulassen. Für sie ist es entscheidend, auf der Grundlage von GROEBEN, ein mittelbreites Abstraktionsniveau als Medienbegriff zu wählen, damit Medienkompetenz und Medienbildung an neue und zukünftige Medienentwicklungen anschlussfähig bleiben. Denn

⁸⁰ Spanhel, Dieter: Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 39–56. Hier: S. 40.

⁸¹ Vgl. Faßler, Manfred (2003), S.35, zitiert nach ebd. S. 40.

⁸² Ebd.

durch die Digitalität kann kein enger Medienbegriff mehr Gültigkeit haben (Einzelmedientheorien). Auch auf mittlerer Ebene, der eine eher instrumentelle Betrachtungsweise nahelegt, wird man alleine nicht fündig werden.

„Diese Betrachtung kann aber im Zuge der Durchdringung des Alltags mit Medien unter dem Stichwort des ubiquitous Computing nicht mehr aufrechterhalten werden, da Medien nicht mehr nur Mittel zum Zweck sind, sondern genuiner Bestandteil der Lebensumwelt – der Medienbegriff muss also breiter als der instrumentelle werden, ohne so breit zu werden, dass wieder die gesamte Umwelt als Medium bezeichnet wird.“⁸³

Verstärkt wird diese Problematik noch durch Entwicklungen im Bereich Social Media, Interaktivität, Virtualität und Immersion und wenn Medien zu „künstlichen Sinnesorganen“ und „Umgebungen bei Handlungen“⁸⁴ werden. Zwischen weiten und mittleren und technischen Medienbegriffen ist dann nicht mehr zu unterscheiden und die Definitionen verschwimmen ineinander. Daher soll im Kontext dieser Arbeit eine pragmatische Sichtweise im Zentrum stehen: Wann immer Fragen zur Definition und zu Begrifflichkeiten auftreten, ist der Kontext und die Zielbestimmung konstitutiv, welcher Medienbegriff und welche Definition zum Tragen kommen. So hält der Autor es für zwingend notwendig, dass sich die Geschichtswissenschaft nicht auf einen engen (technischen) Begriff festlegen darf, da ihr eben kulturhistorische und anthropologische Zugänge über die Mediengeschichte immanent sind. Auf der anderen Seite kann unter mediendidaktischer Sichtweise ein zu breiter Medienbegriff hinderlich sein, wenn es darum geht, neue Entwicklungen für Lehr-Lernkontexte strukturell zu erschließen. Ein weiter Medienbegriff ist dann strukturell nicht mehr greifbar.

Für eine weitere Begriffsbestimmung „Medien“ zur Festlegung eines neuen Medienbegriffs für die Geschichtsdidaktik in Verbindung zur Medienpädagogik ist folgendes konstitutiv:

- Medien bezeichnet die Gesamtheit aller Kommunikationsmittel, die zur Überbrückung der Differenz/Distanz zwischen Kommunikator und Rezipient entsprechende Signale und Zeichen nutzen, die, je nach Medienart, unterschiedlich durch ein mehr oder weniger charakteristisches Zeichensystem codiert sind. Medien bilden institutionalisierte Systeme um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz.
- Unterschieden werden muss dabei zwischen Medien als Träger, Botschaft oder als medialer Raum.
- Die Codierung ist abhängig von verschiedenen Sinnes-, Wahrnehmungs- oder Übertragungskanälen.

⁸³ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 65.

⁸⁴ Pirner, Manfred L.: Medienbildung in schulischen Kontexten. Fazit und Perspektiven. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 409–420. Hier: S.411.

- Ein geschichtsdidaktischer Medienbegriff, der sich auf die Vermittlung und Ausbildung im Bereich der Medienkompetenz bewegt, konzentriert sich vorwiegend auf die indirekte Kommunikation mit Hilfe technischer Medien. Damit jedoch die Anschlussfähigkeit zu anderen Formen der Kommunikation aus historischer Perspektive offen bleibt, wird ein mittel-breiter Medienbegriff nahegelegt. Somit ist eine Anbindung zu kulturhistorischen und anthropologischen Zugänge über die Mediengeschichte und über die Medienpädagogik unter Einbeziehung von Medienkultur gewährleistet.
- Typische Kommunikationskanäle technischer Medien nutzen dabei visuelle, auditive und audiovisuelle Zeichensysteme.
- Medienkommunikation verläuft zumeist organisiert und resultiert aus Herstellungs-, Bereitstellungs- und Empfangsprozessen und bildet komplexes Mediensystem.
- Medien können sowohl funktional als auch dysfunktional sein. Sie sind in kultureller, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht problemlösend und problemschaffend zugleich.
- Das Internet ermöglicht die Verschmelzung aller bisherigen Mediensysteme zu einem Hypermedium, das sowohl alte, als auch neue charakteristisches Zeichensystem nutzt und generiert. Über digitale Zugangsgeräte können über das Internet verbundene, virtuelle Räume entstehen.

Bisher gilt nur eine Erkenntnis in der Geschichtsdidaktik als allgemeingültig: Medien spielen beim historischen Denken und Lernen eine zentrale Rolle⁸⁵. Schließlich liegen alle Objektivationen, bzw. Artefakte, historischer Erkenntnis medial vor, denn letztendlich ist „Geschichte nur im Medium der Überlieferung erfahrbar“⁸⁶. Der gesuchte, neue Medienbegriff muss eine Bewertung von Medien als Träger, Botschaft und Raum aus geschichtsdidaktischer Perspektive vornehmen und dabei die Eigenarten des Faches und seiner Erkenntnisweisen widerspiegeln und in Bezug zum historischen Erkenntnisprozess und dem historischen Denken und Lernen stehen.

⁸⁵ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus 2013 (Forum historisches Lernen), S. 271 und Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4).

⁸⁶ Rohlfes, Joachim: Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 338 S).

2.3.1 Der geschichtsdidaktische Medienbegriff

Neben einigen Versuchen der Kategorisierung durch SAUER⁸⁷ und GIESS⁸⁸, hat sich vor allem PANDEL seit Ende der 70er Jahre mit der geschichtsdidaktischen Relevanz von Medien beschäftigt. Seine Erläuterungen zum historischen Medienbegriff gelten in der Geschichtsdidaktik als grundlegend.⁸⁹ Seine Veröffentlichungen sind derart zahlreich aber seine Positionen nicht durchgängig konstant⁹⁰, so dass für diese Arbeit nur seine letzten, bedeutenderen Veröffentlichungen zum Thema Medien 2010 und 2013 als Bezugsgröße herangezogen werden, da sie als das aktuellste Fazit gelten sollen. Die Arbeit von 2013 zeigt in den relevanten Bereichen einen „zusammenfassenden Charakter“ seiner bisherigen Veröffentlichungen.

PANDEL lehnt eine Einteilung von Medien nach Sinnesmodalitäten oder medienpädagogischer Klassifikation in visuelle oder auditive Medien (Schrift, Bild, Ton, Film) ab. Aus der Sichtweise der Geschichtsdidaktik heraus ist diese Reaktion, oberflächlich betrachtet, verständlich, da PANDEL betonen möchte, dass sich z.B. hinter der Codierungsart „Text“ verschiedene, für den historischen Erkenntnisprozess relevante Repräsentationsformen, wie unterschiedliche Quellen oder Darstellungen, z.B. Reden, Akten und Historische Romane, befinden können. Geschichte kann man sich selbst und anderen nur über Medien vermitteln, die eine bestimmte „Präsentationsform historischen Wissens“⁹¹ annehmen und sich dadurch nicht durch einen „allgemeinen Medienbegriff“ beschreiben lassen. Die Kategorisierung als Text erscheint PANDEL als zu „grob“, da zu ihrer Interpretation jeweils andere Vorgehensweisen von Nöten sind. Hier impliziert er jedoch, dass anderen Disziplinen nur „einfache“ Analyseverfahren kennen würden, was offensichtlich falsch ist. Die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Geschichtsdidaktik leiten PANDEL/SCHNEIDER 2010 in Ihrer Definition der Medien aus einer Einteilungen DROYSSENS in „Dokument“ und „Monument“ ab und erweitern diesen „geschichtsdidaktischen Medienbegriff“ um die „Historiographie“. Diese drei Ebenen beinhalten nach Meinung der Autoren alle Formen der historischen Sinnbildung, die alle wiederum alle medialen Formen umfasst, die Aussagen über Geschichte machen können. Sie beschreiben den Begriff „Medium“ konstituierend als alles, was primäre- und sekundäre Aussagen über Vergangenheit macht und dabei „Träger von Kognition“ sind, die nach

⁸⁷ Sauer, Michael: Medien im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 85ff.). Sauer beschreibt Medium, als einen Sammelbegriff für alle audiovisuellen Mittel und Verfahren zur Verbreitung von Informationen, Bildern, Nachrichten etc.

⁸⁸ Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln, Weimar, Wien 2004 (UTB). Er hat als einer der ersten Autoren auf den Zusammenhang zwischen Mittel und Mittler aufmerksam gemacht.

⁸⁹ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). Vgl. auch Pallaske, Christoph: Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 135–148.

⁹⁰ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). S. 5ff. Kapitel: Der Medienbegriff bei Pandel.

⁹¹ Pandel versucht dem allgemeinen und offenen Begriff der Medien einen einschränkenden Charakter für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik geben zu wollen, in dem er den Begriff der Präsentationsformen wählt. Er drückt dabei die Möglichkeit des Lernens an Quellen und Darstellungen aus und möchte aber auch auf das Erstellen eigener Präsentationsformen verweisen.

bestimmten historischen Erkenntnisverfahren „decodiert“ werden müssen⁹². Jedoch können nicht alle Medien Aussagen zu historischer Sinnbildung machen, auch wenn sie Spuren von Geschichte enthalten. Die Zugehörigkeit wird über den Bezug der Authentizität zwischen den größten Realität und Fiktionalität hergestellt.

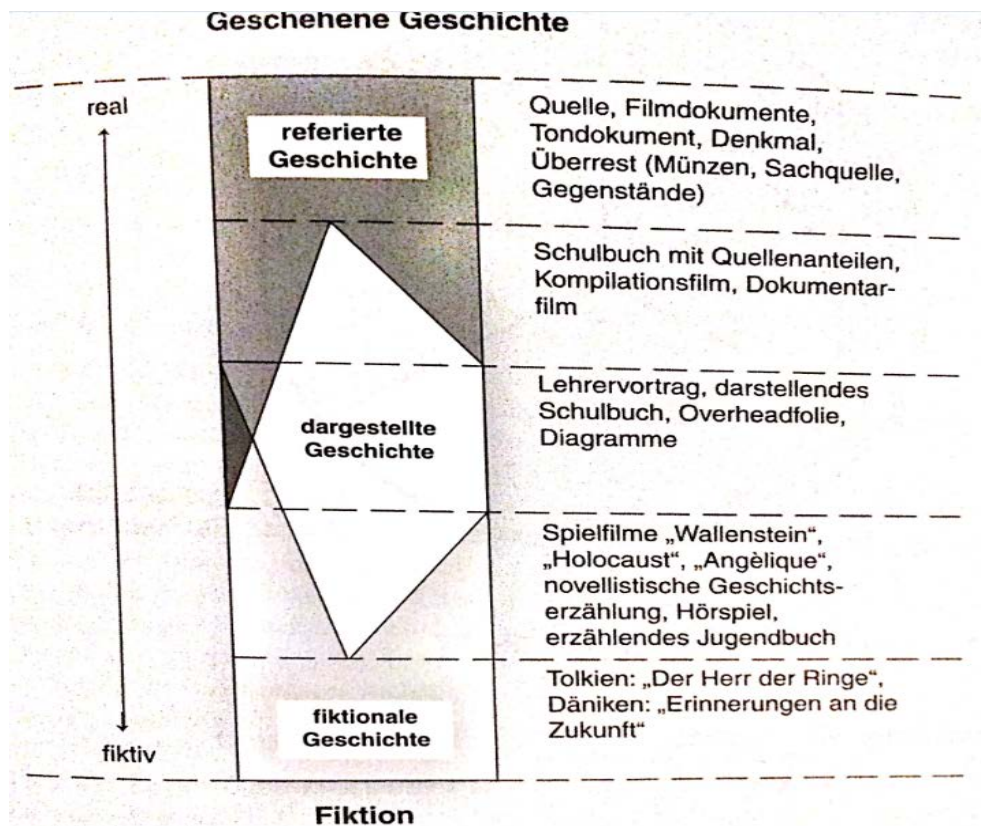


Abbildung 2-3: Medien zwischen Authentizität und Fiktionalität nach PANDEL/SCHNEIDER 2010⁹³

Aus diesen Aussagen entwickelt PANDEL 2013 eine neue Einteilung, die nicht nur die Geschichtsschreibung und ihre innerwissenschaftliche Differenzierung historischer Quellen und Darstellungen umfasst, sondern alle geschichtskulturellen Produkte - auch fiktionale - die er jetzt als „Imaginationen“ beschreibt.⁹⁴ Diese Einteilung soll alle Medienformen umfassen. Um ihre Zugehörigkeit feststellen zu können, muss dies mittels Analyse zweier Dimensionen überprüft werden: einer Überprüfung der Authentizitätsgrade auf der Ebene von Authentizität und Fiktion und der Historisierungsgrade auf Ebene der Zeit, zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Letzteres stellt eine weitere Eigenart der geschichtsdidaktischen Medienauffassung dar: mediale Präsentationsformen können ihre Zugehörigkeit im Laufe der Zeit wechseln. Damit beschreibt PANDEL den Effekt, dass eine Darstellung – oder auch Imagination – nach ca. 30 Jahren selbst zur Quelle wird, da sich in ihr Aussagen über die jeweilige Entstehungszeit verbergen können. Diese Art der

⁹² Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010., S.10f

⁹³ Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Einführung. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010. S.9.

⁹⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 275.

Quelleneinteilung wird sicher nicht mehr von allen modernen zeitgeschichtlichen Historikern und Historikerinnen geteilt, da sie einen weiteren Quellenbegriff benötigen und auch aktuellere Ereignisse historisch erforschen.

Schriftliche Präsentationsformen	
Quelle	Referierte Geschichte: Grundsatz Authentizität Wirklichkeitstreue und Glaubwürdigkeit als Komponenten der Authentizität; Quelle muss aus der Zeit stammen, über die sie berichtet; Ereigniszeit und Abfassungszeit sollten im Ideal zusammenfallen; Standortgebundenheit der Quellschreiber ist zu berücksichtigen
Darstellung	Geschichtsschreibung: forschende Geschichte Grundsatz Empirie Aussagen dürfen den kritisch geprüften Quellen nicht widersprechen; Geschichtsschreibung muss Aussagen anhand der Quellen belegen; auf Wissenschaftsfortschritt ist zu achten; mit der neuesten Veröffentlichung ist zu beginnen; zur Geschichtsschreibung gehört auch ihre metanarrative Variante, das rezensierende Erzählen
	Publizistik: vergegenwärtigte Geschichte Grundsatz Aktualität popularisiert Geschichtsschreibung; stellt Geschichte dann dar, wenn sich zu einem Thema ein Aktualitätsbezug ergibt (Gedenktage); mit Verstößen gegen die wissenschaftliche Korrektheit ist ebenso zu rechnen wie mit weltanschaulich gefärbten Perspektiven
Imagination	Belletristik: fiktionalisierte Geschichte Grundsatz Imagination Gestaltungsmittel ist Fiktion; führt das aus, was in der Geschichtsschreibung aufgrund mangelnder Quellen ausgelassen ist (semantische Leerstellen); mit Erfindungen ist im Text zu rechnen; Roman und Jugendbuch erzählen unabhängig von der historischen Faktizität

Abbildung 2-4: Einteilung von Medienformen nach PANDEL 2013⁹⁵

Da sich aus dieser Einteilung der Medien in verschiedene sprachliche, visuelle und sachliche Gattungen eine Vielzahl von Subgattungen ergeben, die jeweils eigenen Interpretations- und Analysevorgängen historischen Lernens unterworfen sind, schlussfolgert PANDEL, dass hierfür eine spezielle „Gattungskompetenz“ notwendig ist, die ebenfalls „unscharf“ beschrieben wird, da er diese Kompetenz in unterschiedlichen Werken unterschiedlich definiert, wie SCHREIBER treffend zusammenfasst.⁹⁶ Die Gesamtzahl medialer Gattungen für

⁹⁵ Ebd. S. 276.

⁹⁶ Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 194–234. S. 220. „Es sind zwei Gattungsbegriffe, die sich bei Pandel überlagern: Einmal spricht Pandel, wie ich auch, von Gattungen als ‚Klios Medien‘ oder als ‚Darstellungsformen‘, in denen Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule Geschichte begegnen. Unter diese Darstellungsformen mischt er dann umstandslos ‚Quellen‘ (S. 27), alle Quellen wohlgeordnet, nicht nur die narrativen. An anderer Stelle verwendet

den Geschichtsunterricht beträgt nach PANDEL genau 23 (s. Abb. 2-5). Diese Liste enthält keine Ausdifferenzierung der digitalen Medien und kann schon von daher als problematisch im Hinblick auf einen heutigen, zeitgemäßen historischen Medienbegriff betrachtet werden.

Sprachliche, visuelle und sachliche Gattungen, die gattungskompetente Schüler unterscheiden können							
	sprachlich		visuell			sachlich	simulativ
<i>authentisch vs. imaginativ</i>	<i>schriftlich</i>	<i>akustisch</i>	<i>bildlich</i>	<i>filmisch</i>	<i>grafisch</i>	<i>gegenständ- lich</i>	
authentisch ↑	Quelle (Urkunde, Brief etc.)	Tondokument (z.B. Goebbels' Sportpalast- rede)	Bildquelle (z.B. Höhlenma- lerei, Miniaturen, Foto)	Filmdokument = Zufallsaufnahme Historischer Spielfilm (z.B. „Grün ist die Heide“) Historischer Historienfilm	Quellencomic z.B. „Die Bestie ist tot“ (1944)	Original (z.B. Faustkeil, Denkmal)	
Authentizitäts- grade ↓	Darstellung (Geschichts- schreibung, Journalistik, Schul- buchtext)	Nachgespro- chen (z.B. Himmler- projekt)	Rekonstruktions- zeichnung	Dokumentarfilm (Kompilationsfilm, Filmfeature, Spieldokumentation)	grafische Geschichts- schreibung (z.B. Spiegel- mans „Maus“, Saccos „Palästina“)	Replikat	Reenactment
imaginativ	Belletristik (z.B. Jugendbuch, Roman)	Hörspiel	Visuelle Historienmalerei Illusionsbilder	Historienfilm (z.B. „Der Gladia- tor“, „Der Unter- gang“)	Epochencomic (z.B. Die Türme von Bos Muraury)	Modell	Oper Theater

Abbildung 2-5: Geschichtsdidaktische Quellengattungen nach PANDEL 2013⁹⁷

2.3.2 Kritik am bestehenden, geschichtsdidaktischen Medienbegriff

Bei der weiteren Analyse von PANDELS Aussagen, stößt man auf Schwierigkeiten, wohingegen einige Erkenntnisse PANDELS als grundlegend gelten können und beibehalten werden müssen. Die folgende Aufstellung soll noch einmal zusammenfassen:

- Fast alle Ereignisse vor der eigenen Lebensgeschichte, als auch die meisten gegenwärtigen, sind nur über Medien zugänglich.⁹⁸ Die Vermitteltheit von Geschichte durch Medien ist folglich eine erkenntnistheoretische Grundlage und Grundvoraussetzung.⁹⁹
- GÜNTHER-ARNDT hält die geschichtsdidaktische Medienklassifikation nach Quellen, Darstellung und Fiktionen für grundlegend, weist aber auch auf das Spannungsverhältnis zwischen notwendiger Wissenschaftsorientierung historischen Lernens in der Schule und der Auseinandersetzung mit fiktionalen Medien der Geschichtskultur hin.¹⁰⁰ Gleiche oder ähnliche Fragen werfen auch BÜHL-GRAMER,

er ‚Gattung‘ als Überbegriff über Quelle und Darstellung. Beide Gattungsbegriffe wären möglich; vermischt man sie, geht die Trennschärfe verloren, die gerade eingefordert werden soll.“

⁹⁷ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 280.

⁹⁸ Ebd. S. 271.

⁹⁹ Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 197.

¹⁰⁰ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). S. 7.

HODEL, PALLASKE und BERNSEN/KÖNIG/SPAHN auf und sollen in den nachfolgenden Kapiteln klarer ausformuliert werden.

- GÜNTHER-ARNDT kritisiert weiterhin, dass PANDEL keinen Lernbegriff habe und der Lerner selbst beim Lernprozess, eine „Leerstelle“ bleibe. Einem neuen geschichtsdidaktischem Medienbegriff ist auch ein klareres Verständnis vom Lernen mit Medien beizugeben. Das soll heißen: nicht nur die Definition, was Medien für die Geschichtsdidaktik sind, muss Teil des Medienbegriffs sein. Darüber hinaus soll auf der didaktisch-medialen Ebene geklärt werden, welche pädagogischen Ziele die Geschichtsdidaktik damit in Hinblick auf Medienbildung verknüpft. Hieraus ergibt sich eine Fragestellung, die diese Arbeit beantworten möchte: Welchem Verständnis vom Lernen folgen Geschichtsdidaktik und die Medienpädagogik?
- Für PANDEL steht der Umgang mit der Geschichtskultur im Mittelpunkt eines modernen Geschichtsunterrichts, der nicht nur sich selbst, sondern auch seine Umwelt in den eigenen Wahrnehmungshorizont mit aufnimmt.¹⁰¹ Beim Umgang mit diesem Begriff im Geschichtsunterricht verweist PANDEL zu Recht auf die Lebenswirklichkeit des Begriffes, auf die Intermedialität und darauf, dass der Geschichtsunterricht zur Geschichtskultur noch nicht den richtigen Umgang gefunden hat.¹⁰² Hier problematisiert er den rein geschichtswissenschaftlichen und instrumentellen Umgang mit Elementen der Geschichtskultur. Gerade die mediale Aufarbeitung historischer Themen im Rahmen geschichtskultureller Interpretation durch die Massenmedien¹⁰³, Kunst und Kultur äußern sich zumeist in medialer Art und Weise im lebensweltlichen Kontext von Lernenden. Der Verlauf dieser Arbeit wird zeigen, dass daher eine Neubewertung unter transdisziplinären Aspekten stattfinden muss. Gleiches gilt für PANDELS Bezugnahme zu einer Gattungskompetenz für den Geschichtsunterricht, die im weiteren Diskurs dieser Arbeit noch medienpädagogisch verortet werden wird.

2.3.2.1 Neue Medienentwicklungen im Fach Geschichte und ein neuer Fokus des Faches auf eine Geschichtskultur in den Medien als zentraler Aufgabenbereich historischer Medienbildung

Durch die rasante Medialisierung der Gesellschaft, ist es zu zahlreichen Veränderungen innerhalb und außerhalb bisheriger kultureller Paradigmata gekommen. „Kultur verändert sich und damit auch die Wahrnehmungsweisen von Themen, die sie repräsentiert.“¹⁰⁴ Daher reagiert die Geschichtsdidaktik – wenn auch nur langsam – auf unterschiedliche Strömungen, die z.B. aus dem „narrative-“, „pictural-“, „iconic-“, oder auch „kinetic turn“ der

¹⁰¹ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.161.

¹⁰² Ebd. S: 172.

¹⁰³ Der Begriff der Geschichtskultur wurde ursprünglich zur Beschreibung des Umgangs der Massenmedien mit Geschichte genutzt. Vgl. Pellens, Karl/Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans: Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Paderborn 1984 (Geschichte, Politik, Bd. 3).

¹⁰⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 232.

Kulturwissenschaften heraus entstanden sind. Erst seit wenigen Jahren wendet sich die Geschichtsdidaktik verstärkt Fragen von Rezeptionsgewohnheiten und deren Wandel bei Bildern und Filmen zu.¹⁰⁵

Dabei ist nach Meinung von WILHARM/ENDEWARD die Geschichtsdidaktik, im Sinne eines weiten Didaktikbegriffs, eine Disziplin, die sich mit der „Theorie von der Rezeption jeder Form von Geschichte im Bewusstsein von Individuen und Gruppen“ beschäftigt und damit geht „kein Weg an dem Bewusstsein mit formenden Massenmedien vorbei“. Denn das Fach ist ihrer Meinung nach in „mehrfacher Weise und über verschiedene Institutionen an der Medienentwicklung beteiligt“¹⁰⁶:

- Der Umgang mit seriellen Quellen wird durch computergestützte Forschung differenziert (z.B. Auswertung zu Haushaltsinventaren in der frühen Neuzeit).
- Das IWF (Institut für den wissenschaftlichen Film) in Göttingen editiert Filmdokumente (z.B. Wochenschauen zu thematischen Schwerpunkten wie Reeducation oder Währungsreform) und macht sie damit für Forschung und Unterricht nutzbar.
- Das FWU - Institut für Film und Bild (München) produziert Filme und kauft auch Fremdproduktionen an, in denen historische Anschauung vermittelt werden soll – womit sich die theoretische Frage nach Realität im Film erhebt.
- Neuere historische Museen verwenden Bild und Ton, um den Erfahrungsbereich der Besucher/-innen zu erweitern. Vorbild ist das amerikanische Modell vom Museum als Erlebnisraum, besonders ausgeprägt im Haus der Geschichte der Bundesrepublik in Bonn.
- Einige Fernsehanstalten haben eigene Geschichtsredaktionen und bieten – neben vielfältigen Geschichtssendungen – Dokumentarreihen mit fachlicher Begleitung an.
- Seit einiger Zeit laufen Bemühungen, in Museen und Gedenkstätten über Computersimulation und Vernetzung verschiedener Medien nicht mehr sichtbare historische Zustände wieder wahrnehmbar zu machen. In Frankreich werden diese Möglichkeiten schon länger genutzt, ein gelungenes Beispiel ist die Computersimulation zur Baugeschichte des Klosters Cluny.

¹⁰⁵ Diese Konzepte werden in Kapitel 4.1 Medienwirkungen, Kapitel 4.2. Mediensozialisation und Kapitel 4.6 Mediengeschichte näher erläutert. Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 199 und Braun, Nadja: Visual History – Bilder machen Geschichte 2008, http://www2.hu-berlin.de/nilus/net-publications/ibaes10/publikation/braun_ibaes10.pdf, aufgerufen am 01.02.2013. Ebenso Gerhard Paul (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen 2006. Paul, Gerhard: Visual History. Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2012); Paul, Gerhard: BilderMACHT: Studien zur Visual History des 20. und 21. Jahrhunderts 2013. Und Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Herbolzheim 2007 (Reihe Geschichtswissenschaft).

¹⁰⁶ Wilharm, Irmgard/Endeward, Detlef: Medienpädagogik und Fachdidaktik - der Fall Geschichte. In: Geschichte – Erziehung – Politik. Magazin für historische und politische Bildung 1997, H. 3, S. 146–150. Vgl. hierzu auch: Wiersing, Erhard: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte. Paderborn 2007. S.779f.

Im Rahmen des Historikertages 2011 wurde der für diese Arbeit besonders wichtigen Fragestellung nachgegangen: „Welche Medienkompetenz brauchen Historiker/innen?“¹⁰⁷ heute. Im Rahmen der konstruktiven Podiumsdiskussion wurden Fach-, Sach- und Themengebiete benannt, die, ausgelöst durch den digitalen Wandel, neuer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften – aber auch neuer Möglichkeiten – seitens der handelnden Akteure innerhalb der Geschichtswissenschaften bedürfen. Diese können stichwortartig zusammengefasst werden¹⁰⁸:

- Das Entstehen neuer Quellenformen (z.B.: E-Mail, Wikiartikel, Blogs).
- Neue Verfahren zur Auf- und Verarbeitung in der Archivarbeit (Datenarchäologie).
- Neue Verfahren zur Datengewinnung (Data Mining, Data Driven History, Big Data).
- Neue Wege der wissenschaftlichen Kommunikation (Social Media in der Forschung) und des Teilens empirischer Befunde und Resultate.
- Neue Möglichkeiten für digitale Narration (Web 2.0 Tools), des gemeinschaftlichen Schreibens und Publizierens mit Hilfe kollaborativer Werkzeuge.
- Neue Formen der Heuristik und Hermeneutik unter den Bedingungen der Digitalität.

Die Beispiele zeigen deutlich, dass sich nicht nur die Bedingungen außerhalb der Geschichtswissenschaft/-didaktik verändert haben. Mit Blick auf Geschichtsrezeption und in deren Folge, verändern sich auch die gesellschaftlichen Bedingungen von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Auch die Veränderungen in der Geschichtswissenschaft/-didaktik durch neue Formen digitaler Heuristik und Hermeneutik, der Erschließung vollkommen neuer Tätigkeitsfelder und Veränderungen bei der Darstellung, Kommunikation und Produktion digitaler Inhalte, strahlen in die Geschichtsdidaktik aus und machen eine Auseinandersetzung mit einer Medienkompetenz für den Geschichtsunterricht unumgänglich. Sie muss im fachdidaktischen Diskurs als integraler Bestandteil betrachtet werden und nicht mehr in erster Linie nach der Historizität der Medien fragen, sondern nach der Medialität der Geschichte, wie sie HABER grundlegend am Beispiel des Hypertextes beschreibt.¹⁰⁹ Auch bei KÖRBER geht es, in der Auseinandersetzung mit SAUERS „Medien-Methoden-Komplexe“, um die Befähigung zum Umgang mit Geschichte in verschiedensten „Darstellungsformen“. Gerade wegen der Begegnung mit Geschichte außerhalb der Schule, wird eine Reflexion der verschiedenen Medien-Methoden notwendig.¹¹⁰ KÖRBER macht weiterhin deutlich, dass eine Präsentationskompetenz eine große Bereicherung für die Geschichtsdidaktik ist, die aber medial, also im Sinne der

¹⁰⁷ z.B. hist2011 – Geschichte im digitalen Wandel (<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/termine/id=16859> aufgerufen am 17.06.2013. Ein Video zur Diskussion steht zur Verfügung (http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/content.php?nav_id=3628 aufgerufen am 17.06.2013. Teilnehmende: Prof. Dr. Frank Bösch, Prof. Dr. Anke te Heesen, Dr. Rüdiger Hohls, Dr. Sebastian Ullrich.

¹⁰⁸ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47), S. 3f.

¹⁰⁹ Haber, Peter: Anmerkungen zur Narrativität und zur Medialität von Geschichte im digitalen Zeitalter. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 196–204, hier S. 199.

¹¹⁰ Michael Sauer zitiert nach Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 132.

Wirksamkeit und der Wahrnehmung, reflektiert werden muss. Er nennt Faktoren, wie die Fähigkeit zur Reflexion von Geschichtsvorverständnis der Adressaten bei z.B. Ausstellungen, szenischen Formen etc., oder der Ausrichtung der eigenen Präsentation auf die Betonung der historischen Einsichten und Zeitbezüge¹¹¹. Lernende müssen ein Verständnis für die historische Bedeutung der Medien und ihrer Wahrnehmung in der historischen Zeit haben. Gleiches gilt für die Auswirkungen ihrer Präsentationen und Narration, die sie auf ein heutiges Publikum beziehen müssen. Die Bedingungen bei der Produktion von Kommunikations- und Präsentationsmedien müssen mediendidaktisch und historisch mitgedacht werden – gerade und vor allem, seit der digitale Wandel eine Vielzahl neuer Formen der Kommunikation und Präsentation hervorgebracht hat. Diese Aspekte sind elementare Teile des Konstrukts „Geschichtskultur“. BÜHL-GRAMER erklärt mit diesen Entwicklungen auch die Tatsache, dass durch die enorme Konjunktur populärer/kommerzieller Geschichtsdarstellungen in verschiedensten medialen Formen, die postmoderne Geschichtskultur der Gegenwart nicht mehr dem Leitmuster der Bildung folgt, sondern dem reinen Erlebnis- und Eventcharakter und damit die Unterhaltungsfunktion von Geschichte betonen. Durch diesen „Geschichts- und Erinnerungsboom“ haben Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht bei der Deutung von Geschichte längst ihre Monopolstellung eingebüßt und „teilen sich diese Aufgabe mit den Massenmedien“¹¹². Dies hat zur Folge, dass auch das Geschichtsbewusstsein der Lernenden verstärkt durch Geschichtsdarstellungen in den Medien geprägt wird.

Dass diese Prägung der Lernenden und Rezipienten mittels eines stetig wachsenden medialen Angebots von Geschichtsproduktionen durchaus nicht immer positiv für das historische Lernen und Denken ausfällt, bestätigen LERSCH und VIEHOFF in ihrer Studie zum Geschichtsfernsehen. Durch die Feststellung, dass Bilder und Filmsequenzen selten oder nie kontextualisiert werden¹¹³, also „kaum jemals erklärt wird, wie der genaue mediale Ort der Entstehung und Verwendung eines Bildes ist, wer es aus welcher Absicht mit welchen Mitteln hergestellt hat, wodurch sich dieses Bild von anderen unterscheidet, oder auch nicht“, kann der Rezipient die gezeigten Bilder kaum angemessen interpretierten, einordnen oder verstehen. „Dieser systematische Mangel im Umgang mit den Bildern der Geschichte ist vermutlich Ursache dafür, dass die Aufmerksamkeit des Zuschauers und seine Kompetenz geschwächt werden, verbale und optische Informationen gleichzeitig zu verarbeiten.“¹¹⁴ LERSCH/VIEHOFF bezeichnen diesen Verzicht auf eine medienkritische Kontextualisierung von Bildern in Geschichtssendungen des Fernsehens als Ausdruck eines kulturellen Verlustes. Verloren geht dabei die Fähigkeit, „im visuellen Medium Fernsehen selbstreflexiv

¹¹¹ Ebd. S. 131–132.

¹¹² Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 200.

¹¹³ So übrigens auch in zahlreichen Schulbüchern, in denen Bildquellen oft nur zur "Visualisierung" eingesetzt werden.

¹¹⁴ Edgar Lersch, Reinhold Viehoff: Geschichte im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003. 2007 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen LfM), <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-54.pdf>, aufgerufen am 25.03.2015.

die Spur der Bilder anschaulich und sichtbar zu machen“. Diese Spur brauchen vor allem Lernende, damit sie „Geschichte“ in Bildern zu einem Geschichtsbild (zusammen-)fügen können. Der Umgang mit geschichtskulturellen Produkten der Mediengesellschaft ist damit zu einer vordringlichen Aufgabe der Geschichtsdidaktik und damit des Geschichtsunterrichts geworden. Hierfür lassen sich weitere Argumente finden:

PANDEL sieht und beschreibt diese Entwicklung ähnlich und kommt daher in zahlreichen Auseinandersetzungen über Geschichtskultur zum Schluss, dass es eine „geschichtskulturelle Kompetenz“ für Lernende geben muss.¹¹⁵ Diese ist deshalb nötig, da durch die neuen Möglichkeiten – auch durch die Digitalität – die sog. „Gattungswanderung“ zu einer „medialen Refiguration“ führt, die es notwendig werden lässt, sich mit dem sog. „Media-Switch“ auseinanderzusetzen.¹¹⁶ Dabei ist es von elementarer Wichtigkeit für Lernende zu verstehen, dass es durch die „Intermedialität“ zu Veränderungen von „Geschichte“ kommt. Geschichte wandert von der Historiografie, über „seriöse“ Geschichtsdokumentationen und Geschichtscomics, zu historischen Spielfilmen und Dokumentationen, die vorwiegend ein kommerzielles Interesse an einer Unterhaltungsfunktion von Geschichte haben¹¹⁷, bis hin zur interaktiven oder kollaborativen Formen der Geschichtsdarstellung im Internet. Da die einzelnen Medien keine neutralen Formen („Formate“) sind, bleiben sie nicht „ohne Einfluss auf den Inhalt, den sie transportieren. Bei der Wanderung durch die verschiedenen Medien durchbrechen und verletzen die verschiedenen Medien unsere gewohnten Wahrnehmungsweisen.“¹¹⁸ WILHARM und ENDEWARD verweisen daher auf die Möglichkeit und Notwendigkeit einer cross- und intermedialen Darstellung von Geschichte. Um dieser Problematik zu entgehen bietet der TV-Sender ARTE z.B. Themenabende, an denen unterschiedliche Sendeformen (Dokumentation, Feature, fachwissenschaftliche Diskussionen, Zeitzeugengespräche ...) miteinander verknüpft werden. „Damit wird deutlich, das [sic!] die Form der Vermittlung selbst zum Gegenstand der Sendungen gehört, das [sic!] Kommunikation das Thema beeinflusst.“¹¹⁹ Intermedialität führt zu einer Veränderung von Kommunikation und neuen Formen von „Öffentlichkeit“ – also neuen Formen historischer Rezipienten.

„In der Zeitgeschichte ist dieser Zusammenhang evident, gilt aber auch für die älteren Abteilungen der Geschichtswissenschaft und wird in der Wissenschaftsgeschichte und -theorie thematisiert. Für das Verhältnis von Zeitgeschichte und Medien heißt das, die mediale

¹¹⁵ Vgl. u.a.: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 147–159; Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts 2005; Vgl. Pandel (Anm. 85); Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009 (Wochenschau Geschichte).

¹¹⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 171.

¹¹⁷ Vgl. Edgar Lersch, Reinhold Viehoff (Anm. 114). S. 119ff. Programmstrukturelle Sendungsmerkmale von Privatsendern dienen vorwiegend Unterhaltungszwecken. Wissen und Lernen über Geschichte ist allerhöchstens ein nicht im Vordergrund stehender Nebeneffekt.

¹¹⁸ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 171.

¹¹⁹ Vgl. Wilharm/Endeward (Anm. 106). S.2.

Öffentlichkeit ist selbst ein Gegenstand der Zeitgeschichte, die audiovisuellen Quellen sind für die Zeitgeschichte nicht entbehrlich.“¹²⁰

Es kommt zu einer notwendigen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Formen von Öffentlichkeit und der Rolle der Rezipienten. Geschichtskulturelle (Medien-)Kompetenz führt Lernende zu einer Teilhabe an der lebensweltlichen Geschichtskultur – gerade deshalb, da sie häufiger Darstellungen von Geschichte in ihrer Lebenswelt begegnen werden, als historischen Quellen. Auch werden die allerwenigsten ein historisches Studium ergreifen und in Historiker/-innendebatten verwickelt werden. Lernende sollen daher die verschiedenen Gattungen und die charakteristischen Logiken von Medien und ihre Funktionsweise kennen und analysieren lernen, die gerade die öffentliche Geschichtsdarstellung z.B. in Ausstellungen, in TV-Dokumentationen, historischen Spielfilmen, in Comics oder in den Digitalen Medien prägen. PAUL fügt aus Sicht der Visual History noch hinzu, dass z.B. Medien, wie Film und Fernsehen – und zwischenzeitig auch das Internet – als „Traditionsmotoren“ und „Mythosmaschinen“¹²¹ begriffen werden müssen, die in der Lage sind, eigene geschichtskulturelle Realitäten zu generieren. Damit ist zum „Quellenprimat des Geschichtsunterrichts, der Analyse und Interpretation von Medien aus der Geschichte, der analytische und reflexive Umgang mit Medien zur Geschichte getreten, der Einsichten in den Konstruktcharakter, aber auch in die Funktionalisierung, Instrumentalisierung oder auch subjektiv-künstlerische Verarbeitungen von Geschichte ermöglicht.“¹²²

GÜNTHER-ARNDT schlägt vor, die Dimensionen für Quellen und Darstellungen von real-fiktiv bzw. authentisch-imaginativ durch eine geschichtsdidaktische Klassifikation in „Geschichtswissenschaft“ und „Geschichtskultur“ zu ersetzen. Dies würde ihr sinnvoller erscheinen, da somit Faktualitätsgrade und Triftigkeiten in den Mittelpunkt analytischer Verfahren kommen würden. Weiterhin würden Lernende somit näher an eine Auseinandersetzung mit Geschichtskultur herangeführt, durch das zudem historisches Lernen und Denken fokussiert wird.¹²³ Im nächsten Kapitel wird dieser Aspekt daher genauer beleuchtet.

Auf dieser Grundlage stellt diese Arbeit die Frage nach medienkritischen Umgangs- und Analyseformen für geschichtskulturelle Medienprodukte, für die die Geschichtsdidaktik noch keine oder nicht ausreichende Analyseverfahren entwickelt hat. Diese müssen ausgerichtet sein, auf das Orientierungsbedürfnis Lernender im Umgang mit der sie lebensweltlich umgebenden Geschichte und dem kritischen Umgang mit Formen und

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Paul, Gerhard: Einführung in die Sektion Zeitgeschichte in Film und Fernsehen. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte - Medien - historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 193–200. Hier S. 196. Er verweist dabei auf Hamann, der sich ausführlich mit den Analysen von Bildern und Fotografie auseinandergesetzt hat, als Vorbild für andere mediale Bereiche. Vgl. Hamann (Anm. 105).

¹²² Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 200.

¹²³ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). S.11ff.

Wahrnehmungsweisen von Kommunikation. Lernende sollen in der Lage sein, die geschichtskulturelle Bedeutung medialer Produktionen auch aufgrund ihrer Wirkungsweise zu analysieren und zu verstehen und im Anschluss mit kulturhistorischen Erkenntnissen über die Rezeptions- und Produktionsgewohnheiten aus mediengeschichtlichen Kontexten zu vergleichen. Hierzu existieren bislang wenige oder keine Untersuchungen der Geschichtsdidaktik, auf die zurückgegriffen werden könnte¹²⁴, um Lernenden entsprechende methodische Verfahren vermitteln zu können. Anstelle dessen bleibt nur der Blick auf andere Disziplinen. Im Sinne der kritischen Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Produktionen, ist danach zu fragen, welche Bedeutung, welchen Einfluss und welche Formen die pädagogische Medienkritik für die Medienpädagogik bislang entwickelt hat und ob sie als Teil einer Medienkompetenz auf dem Weg zu einer umfassenden Medienbildung zu betrachten ist. Ebenso muss gefragt werden, inwiefern Wirkungsweisen von Medien bekannt sind und diese für die geschichtsdidaktische Medienanalyse fruchtbar gemacht werden können. Im Umkehrschluss muss aber auch danach geforscht werden, wie Menschen, Gruppen, Institutionen und auch Medien selbst Wirkungsweisen im Sinne der Mediensozialisation beeinflussen. Welche Erkenntnisse im Umgang mit den Wirkungen von Medien sind bekannt und sind Anteile im Konzept der Medienbildung enthalten?

2.3.2.2 Authentizität, Faktualität und Fiktion als geschichtsdidaktische Bewertungsgrößen

Die von PANDEL vorgeschlagene Aufteilung von Quellen in authentisch und fiktiv ist für eine medienanalytische Betrachtung als kritisch einzuordnen, da dies ohne weiteren/erweiterten Bezugsrahmen des Konstruktionscharakters der Medien erfolgt. Diese bisherige Einteilung ist sehr positivistisch angelegt. Dabei geht es darum, im heuristischen Prozess festzustellen, in welche Kategorie ein Medium als Quelle, Darstellung oder Fiktion einzuteilen ist. Was für die Quelle noch sinnvoll erscheint, da nur Echtheit und nicht Wahrheit¹²⁵ als zu bewertende Kategorie für Authentizität gelten, verschwimmt bei genauerer Analyse der Bereiche Darstellungen und Fiktionen. Sind die wissenschaftlichen Darstellungen und Interpretationen im Schulgeschichtsbuch Wahrheit oder Fiktion, wenn in den allermeisten Büchern die Kriegsbegeisterung der Deutschen 1914 als flächendeckendes Phänomen dargestellt wird. Hier geraten Lernende an eine Grenze, bei der zwischen Realität und Fiktion in historischen Darstellungen unterschieden werden muss.¹²⁶ Mit Hilfe der Dimensionen des

¹²⁴ Vgl. Hamann (Anm. 105). S.197.

¹²⁵ Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts 2006 (Wochenschau Geschichte). Authentisch zu sein, heißt vor allem, dass Quellen echt, zuverlässig, verbürgt und glaubwürdig sein müssen. Sie sollen der jeweiligen Zeit entstammen und wahr sein, was heißt, dass sie weder gefälscht noch in pädagogischer Absicht fingiert sein dürfen. Glaubwürdig muss jedoch nicht der Inhalt der Quellen sein, also nicht das, was der Autor sagt, muss wahr sein, sondern dass er es gesagt hat. 2013 wiederholt Pandel diese Aussagen – verweist jedoch in einer einzelnen, schematischen Darstellung (S.276, Tab. 8) auf den Begriff der „Wirklichkeitstreue“. Weitere ähnliche Verweise: vgl. auch Kapitel 6.4.2.1.

¹²⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 140.

Geschichtsbewusstseins – hier besonders das Wirklichkeitsbewusstseins – sollen Lernende in der Lage sein, zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen in der Geschichte unterscheiden können. PANDEL selbst bezeichnet diese Fähigkeit als elementare Existenzberechtigung für Geschichte, denn erst „Geschichte versucht das darzustellen, was tatsächlich – nachweisbar – geschehen ist“¹²⁷. Dadurch entsteht eine Erweiterung des Authentizitätsanspruches auf eine Unterscheidung unterschiedlicher Faktizitätsniveaus, um Legenden, Mythen und Lügen aufdecken zu können. Gerade im Bereich historischer Filme und Dokumentationen entstehen dabei immer neue Mischformen, die die Grenzen zwischen Realität und Fiktion immer weiter verschwimmen lassen. Kaum eine historische Dokumentation kommt heute noch ohne Reenactment Elemente aus und begibt sich dadurch in den Bereich absoluter Fiktion. Umgekehrt basieren einige historische Spielfilme auf Tagebüchern, Expertenkommissionen und Zeitzeugenaussagen, und werden von einem Fachpublikum als „ernsthafte Geschichtserzählung“¹²⁸ bewertet, wie dies zum Beispiel für den Film „der Untergang“ gilt.

Das Beispiel „Unsere Väter, unsere Mütter“¹²⁹ belegt eindrucksvoll neue Formen der Intermedialität, wenn es zum Spielfilm eine Dokumentation, Schulmaterialien, eine App und ein Motion Comic gibt.¹³⁰ Auf die unterschiedlichen Formen von Authentizität, die durch den Film hervorgerufen werden können, verweist BÜHL-GRAMER in Bezugnahme auf PIRKER et.al.¹³¹ mit den Begriffen von Objektauthentizität, Erlebnisauthentizität, Repräsentationsauthentizität. Durch die Vermischung unterschiedlicher Authentizitätsstrategien entstehen ständig neue Authentizitätsfiktionen¹³² in Form immer neuer Medienformate (im Bereich Film z.B.: Dokutainment, Doku-Drama, Living-History-Formate, Doku-Fiktion, etc.). Gerade aber im Zusammenhang mit der Digitalität und deren Formen der Medien-Konvergenz¹³³, sind die Möglichkeiten der Durchmischung von Realität und Fiktion geradezu grenzenlos geworden, da die Quelle auch Teil der Fiktion sein kann.

Es gibt keine Geschichtsnarration ohne Fiktion¹³⁴, das sagt auch PANDEL selbst und HODEL sieht in der ausschließlichen Beurteilung von Authentizität und Fiktion sogar ein

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Wende, Waltraud: Filme, die Geschichte(n) erzählen. Filmanalyse als Medienkulturanalyse. Würzburg 2011. S. 89-111. Hier das Kapitel: Mehr als Historizität: Der Untergang (2004) als kontrovers diskutiertes Medienereignis.

¹²⁹ Kadelbach, Philipp: Unsere Mütter, unsere Väter 2013.

¹³⁰ Unsere Mütter, unsere Väter 2013 auf den Seiten der ZDF Mediathek: <http://www.zdf.de/unsere-muetter-unsere-vaeter/unsere-muetter-unsere-vaeter-26223848.html>, aufgerufen am 30.03.2015.

¹³¹ Eva Ulrike Pirker u.a. (Hrsg.): Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. Bielefeld 2010 (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3).

¹³² Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S.207.

¹³³ Vgl. Staiger (Anm. 6). Staiger verweist auf die Auflösung bisheriger Mediendefinitionen: „Die Verwischung der Grenzen zwischen ‚Massenkommunikation‘ und ‚Individualkommunikation‘, weil sie sich nicht mehr spezifischen Technologien zuordnen lassen“ und „Die Aufhebung der kommunikationswissenschaftlichen Unterscheidung zwischen ‚Medien‘ und ‚Kommunikationstechnologien‘. ‚Medien‘ dienen zunehmend allen möglichen Formen der Kommunikation (‚one-to-one‘, ‚one-to-many‘, ‚many-to-many‘), sind also zugleich ‚Medien‘ und ‚Kommunikationstechnologien‘.“ S. 69.

¹³⁴ Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2010 (Methoden historischen Lernens).

Spannungsverhältnis zum „Konstruktcharakter von Geschichte“¹³⁵. Folglich geht es eben doch um den „Wahrheitsgehalt“ historischer Aussagen in den zwei genannten Kategorien. Erst nach einer Analyse der Faktualitätsgrade kann eine genauere Standortbestimmung dem Medium zugewiesen werden. So kommt auch BRÜHL-GRAMER zum Schluss:

„Die Unterscheidung von „real“ auf der einen und „fiktiv“ auf der anderen Seite, bislang vorrangig als Aufgabe des historischen Lernens in der Grundschule [sic!] betrachtet, scheint für geschichtsdidaktische Zwecke hierbei nicht mehr ausreichend zu sein und müsste weiter ausdifferenziert werden. Zu denken wäre etwa an die Bestimmung von Faktualitäts- und Fiktionalitätsgraden filmischer Geschichtsdarstellungen, an die Analyse und Bewertung von medial konstruierten Authentizitätssignalen, -effekten und Authentifizierungsstrategien, die die filmischen Präsentationsformen von Geschichte prägen und die Reflexion über die durch das Medium Film und Fernsehen geprägten Geschichtsbedürfnisse und Rezeptionserwartungen.“¹³⁶

Unter Bezugnahme auf das vorhergehende Kapitel beschreibt PANDEL selbst, dass die geschichtskulturelle Kompetenz daraus besteht, dass Lernende Faktualität, Fiktionalität und Fiktivität unterscheiden, mit Erinnerungskonflikten umgehen, die ästhetische Dimension des Geschichtsbewusstseins wahrnehmen, kontrafaktische Aussagen erkennen und bewerten (Interessen, Lüge, Imagination) und moralische und ästhetische Werturteile fällen können.¹³⁷ Ebenfalls in 2010 äußert sich PANDEL in einer anderen Veröffentlichung zum Thema Authentizität in anderer Art und Weise:

„Authentizitätsansprüche und Vergewisserungsbedürfnis Historische Erzählungen treten mit einem Authentizitätsanspruch auf: sie beanspruchen, dass das, was sie erzählen, sich auch tatsächlich zugetragen hat. Der Geschichtsschreiber erzählt eine Geschichte und erhebt dabei den Anspruch, dass es die Personen tatsächlich gegeben hat, die Handlungen sich so zugetragen haben wie sie berichtet wurden und die Äußerungen der handelnden Personen tatsächlich gefallen sind. Darüber hinaus nimmt er für sich in Anspruch, dass die Geschichte so zu deuten ist, wie er es tut. Dieser Anspruch ist für die Geschichtsschreibung konstitutiv und grenzt sie damit von anderen Erzählformen ab.“¹³⁸

Hieraus ergeben sich medienanalytische Aufgaben, die sich auch in den Bereichen der Medienpädagogik und den medienkritischen Medientheorien wiederfinden. BODO VON BORRIES forderte bereits Ende der 80er Jahre eine Übernahme von literatur- und

¹³⁵ Hodel, Jan: Verkürzen und verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern 2013. (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5). Zitiert nach Pallaske, Christoph: Sprachverwirrung. Was ist ein geschichtsdidaktisches Medium? 2014, <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/2-2014-25/sprachverwirrung-ist-ein-geschichtsdidaktisches-medium/>, aufgerufen am 16.03.2015.

¹³⁶ Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 209.

¹³⁷ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.222.

¹³⁸ Pandel, Hans-Jürgen: Die wechselseitigen Erfahrungen von Erzähler und Zuhörer. In: Thiemo Breyer/Daniel Creutz (Hrsg.): Erfahrung und Geschichte: Historische Sinnbildung im Pränarrativen 2010, S. 93–108.

medienwissenschaftlichen Methoden, die durch soziologisch-psychologische Einsichten zu ergänzen seien, um sie mit der Geschichtsdidaktik zu verbinden. Ziel war die Entwicklung eines interdisziplinären, für das Konsumverhalten und die Urteilsfähigkeit fruchtbaren Rasters für Analyse- und Bewertung.¹³⁹ In ähnlicher Weise äußert sich auch KRÖLL¹⁴⁰ zu einer Auseinandersetzung mit der Mediendidaktik auf Bezugnahme für das Fach Geschichte. Daher soll im Rahmen dieser Arbeit auch der Fragestellung nachgegangen werden, wie medienpädagogische Analyseverfahren helfen, das Wirklichkeitsbewusstsein Lernender im Rahmen geschichtsdidaktischer Auseinandersetzungen weiter zu entwickeln und neue analytische und reflexive Verfahren für den Geschichtsunterricht gewinnen zu können? Dabei soll identifiziert werden, welche Instanzen der Medienpädagogik und Mediendidaktik hierzu einen Beitrag leisten können und wie diese in ein Konzept der Medienbildung übernommen werden können.

Welche Aussagen kennt die Medien- und Kommunikationsforschung im Zusammenhang mit Medienpädagogik und unter Einbeziehung von Medienbildung und Medienkompetenz für den Umgang mit Ästhetik, Moral und Ethik? Gibt es hier Elemente, die mit der Geschichtsdidaktik kongruent sind?

2.3.2.3 Fehlende Aspekte des bisherigen, geschichtsdidaktischen Medienbegriffs

2010 spricht PANDEL noch von Medien, als den breiteren Begriff, der alles umfasst, was primäre und sekundäre Aussagen über Geschichte machen kann¹⁴¹. 2013 möchte er sich davon distanzieren und mit „Präsentationsformen“ einen eigenen, „geschichtsdidaktischen“ Begriff prägen, der die Eigenarten des historischen Medienbegriffs zu umfassen vermag. Ein solcher Versuch, ein eigens Vokabular zu etablieren und sich innerhalb der Disziplinen als einem gesonderten Vorkabular darzustellen, trennt die Geschichtsdidaktik von transdisziplinären Zugängen und ist deshalb abzuweisen. Zumal er mit seinem Modell nur einen kleinen Aspekt des gesamten Feldes an Medienbegriffen abdecken kann und es zahlreiche Hinweise aus der Geschichtswissenschaft gibt, sich im Bereich Medien transdisziplinären Zugängen zuzuwenden.¹⁴²

¹³⁹ Borries, Bodo von: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Medien, Sozialisation, Unterricht 1990 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 287), S. 69–97.

¹⁴⁰ Kröll, Ulrich: Historische Mediendidaktik: Erziehung zum Umgang mit Geschichte in Massenmedien. (Mit einem Anhang: Fallstudien zur Geschichte in außerschulischen Medien). In: Ulrich Kröll (Hrsg.): Massenmedien und Geschichte. Presse, Rundfunk und Fernsehen als Geschichtsvermittler. Münster 1989 (Forum Geschichtsdidaktik, Bd. 6).

¹⁴¹ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92). S.7.: „Medium ist der breitere Begriff, der alles enthält, was primäre und sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet. [...] Quellen sind dagegen solche Medien, die in der Vergangenheit entstanden sind und uns heute vorliegen. Ihr Kennzeichen ist eine signifikante zeitliche Differenz zwischen ihrer Entstehungszeit und der gegenwärtigen Nutzung. Jede Quelle ist ein Medium historischen Lernens, aber nicht jedes Medium ist darum schon eine Quelle. [...] Wir können deshalb zwischen Medien historischen Lernens und Medien historischen Erinnerns unterscheiden.“

¹⁴² Die meisten in diesem Kapitel aufgelisteten Autoren verweisen auf eine Öffnung des Faches hin zur Medienpädagogik und zu den Medien- und Kommunikationswissenschaften. Beispielsweise Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73).

PANDEL beschreibt Medien vorwiegend nur als Lernobjekte, also als Mittler oder Lernanlässe, an denen sich Lernhandlungen vollziehen können. Andere Handlungsformen, in denen Medien im Geschichtsunterricht auftreten können, umfasst diese Definition erst überhaupt nicht. Medien können aber auch „Werkzeuge und Denkräume“¹⁴³ für historisches Lernen darstellen. Oft liegen Quellen selbst nicht real vor, sondern befinden sich in einem anderen „Trägermedium“, z.B. dem Schulbuch oder als Transkription oder Abbild im Internet. Gleichmaßen kann der Ort als Lernraum medial konstituiert sein, in dem sich die Lehrkraft, die Quelle und der Lernende in einem virtuellen Lehr-Lernraum befinden (z.B. Moodle oder App-in-die-Geschichte). PANDEL beachtet eben nicht den Akt der Kommunikation zwischen Sender, Inhalt, Medium und Rezipient, der sich jeweils unterscheiden kann. Bei PANDEL existiert primär nur eine inhaltliche Ebene, die zwar unterschiedlich kodiert sein kann, aber es geht ihm nicht um die Frage „in welchem Verhältnis der historisch Lernende zum jeweiligen Medium steht bzw. in welcher Art und Weise das Medium historisches Lernen ermöglicht“¹⁴⁴. Medien können durch ihre Funktionen als „Mitte und Mittel“ verschiedene mediale Formen annehmen. Zugleich sind sie als Mittler Träger von Informationen und benötigen damit einen zumindest „hybriden Medienbegriff“¹⁴⁵. Möchte man diese Entitäten weiter trennen, so erscheinen in Anlehnung an BERNSEN/KÖNIG/SPAHN die Begriffe „Medium als Werkzeug“ und „Inhalt als Geschichtsrepräsentation“¹⁴⁶ als sinnvoll. Diesen beiden Elementen sollte „Medium als Form“ beigelegt werden um somit einen dritten Zugang zu eröffnen, um ein Lernen „über“ die Medien zu ermöglichen. Was hiermit im medienwissenschaftlichen Sinne gemeint ist, beschreibt BENZ in einem Kommentar zu PALLASKE wie folgt:

*„Geschichte liegt nur in Medien vor, sei es als fertige Narration oder sei es klassisch als Quelle. Geschichtsunterricht ist damit nicht nur Unterricht durch Medien (dies wird schon seit Jahrhunderten bedacht), sondern zugleich über Medien – hierin liegt der Kern der Methodenkompetenz, über die sich alle Kompetenzmodelle bezeichnenderweise auch einig sind.“*¹⁴⁷

Dabei sei die Eigenheit, dass ein Unterricht „über“ Medien, eine besondere historische Perspektive ist. Diese Perspektive findet auch in anderen Unterrichtsfächern Eingang, so z.B. im Musikunterricht, die die historische Entwicklung von z.B. Musikinstrumenten oder Abspielgeräten untersucht.

¹⁴³ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47), S. 14f.

¹⁴⁴ Ebd. S. 16.

¹⁴⁵ Vgl. Pallaske (Anm. 135).

¹⁴⁶ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47).

¹⁴⁷ Vgl. Pallaske (Anm. 135).

Ziel ist historisches Denken zu Lernen¹⁴⁸ - auch über Medienwahrnehmung, -wirkung und Medienerfahrung. Das bekannte Zitat von MCLUHAN „Das Medium ist die Botschaft“, das aussagt, dass nicht nur der Inhalt einer medial vermittelten Botschaft untersucht werden muss, sondern dass gerade das Medium selbst, durch seine Charakteristiken und spezifischen Eigenschaften beim Rezipienten den wahrgenommen Inhalt direkt beeinflusst, muss weiter in den Mittelpunkt geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Interessen geraten. Eine Quelleninterpretation ohne Rezipientenanalyse der zeitgenössischen Medienwahrnehmung seitens der intendierten Empfänger, lässt wichtige normative Triftigkeiten außer Acht. Hierin verbindet sich mediengeschichtliches Lernen mit (medien-)geschichtskulturellem Lernen.¹⁴⁹

Im weiteren Verlauf des Handbuchs der Medien im Geschichtsunterricht, kommt es zu einer Unterscheidung der Medien von PANDEL/SCHNEIDER nach Sinnesmodalitäten¹⁵⁰. Es werden Einzelmedien, wie z.B. Filme, Bilder, Tondokumente definiert und wie sie für die Geschichtsdidaktik fruchtbar gemacht werden können. Es handelt sich also ausschließlich um Lehrmedien, die im Sinne eines konservativen Bildes von Mediendidaktik (methodischer Einsatz und pädagogische Gestaltung von Medien) eingesetzt werden. Aspekten der Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienbildung und Medienkompetenz wird prinzipiell gar keine Beachtung geschenkt. Ein breiter, oder mittelbreiter Medienbegriff wird nicht antizipiert. Auch Horst Gies folgt dieser Vorgabe, Medien „als Werkzeug der Auffassung“ [...] beziehungsweise „Mittel der Verständigung“¹⁵¹ anzusehen. Er typologisiert Medien an Kriterien wie der Wirklichkeitsnähe, den Einsatzmöglichkeiten im Unterricht sowie den Sinnesmodalitäten, mit denen sie wahrgenommen werden,¹⁵² und übersieht dabei wie PANDEL/SCHNEIDER, dass hier z.B. Medium, Codierung und Modalität nicht berücksichtigt werden. Jedoch sieht GIES in den Medien ihren mediendidaktischen und gesellschaftlichen Wert, besonders unter den Prämissen der Digitalität. Deshalb kann es nicht um die Bestimmung von ‚Untersuchungsobjekten‘ als besondere Medien historischen Lernens gehen, sondern um die Frage in welchem Verhältnis der historisch Lernende zum jeweiligen Medium steht bzw. in welcher Art und Weise das Medium historisches Lernen ermöglicht. Die Autoren [BERNSEN/KÖNIG/SPAHN] plädieren deshalb für ein verändertes Medienverständnis in der Geschichtsdidaktik, das von einem weiten Medienbegriff ausgeht und die verschiedenen Medienarten in Bezug auf historisches Lernen jeweils auf ihre mediale und geschichtswissenschaftliche Bedeutung hin untersucht, um so im Sinne einer Integrationswissenschaft zu einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff zu gelangen.¹⁵³

¹⁴⁸ Vgl. Körber/Schreiber/Schöner (Anm. 96). Dieses Ziel hat sich als allgemeingültig herausgestellt. Nicht erst seit es die KGD (Konferenz für Geschichtsdidaktik) mit dem FUER Kompetenzmodell ausformuliert hat.

¹⁴⁹ Peters, Jelko: Mediengeschichte und historisches Lernen. In: Geschichte für heute - Zeitschrift für historisch-politische Bildung 8 (2015), H. 2, S. 5–13.

¹⁵⁰ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92), S. 5–6.

¹⁵¹ Vgl. Gies (Anm. 88), S. 213.

¹⁵² Ebd. S. 228.

¹⁵³ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47). S. 16.

2.4 Kommunikationskompetenz in der Geschichtsdidaktik

Noch einmal soll der Geschichtsunterricht und die Geschichtsdidaktik unter dem Blickwinkel der Kommunikationswissenschaft und den Zielen beider Disziplinen im Hinblick auf Medien als Form von Kommunikation betrachtet werden. Obwohl auch hier festgestellt werden kann, dass bis heute kein einheitliches, domänenübergreifendes Verständnis von Kommunikation existiert, gibt es doch zahlreiche Leitlinien für die Erziehungswissenschaften, wie sich auch noch in der Diskussion um Medienbildung und Medienkompetenz im weiteren Verlauf dieser Arbeit zeigen wird. Im Vorgriff soll an dieser Stelle – in Anknüpfung an das Kapitel 2.2 zu Kommunikations- und Medienbegriffen, auf GROEBEN verwiesen werden, der zur Definition von Medienkompetenz auf nachfolgenden Medienbegriff in unmittelbaren Zusammenhang mit Kommunikation verweist:

„Die Explikation des Konzepts Medienkompetenz muss selbstverständlich einen bestimmten Medien-Begriff voraussetzen, [...] [den wir] nicht zu eng und nicht zu weit zu fassen versucht haben. Das heißt, unter Medien sollen vor allem technologische Kommunikationsmittel bzw. -instrumente verstanden werden, ohne aber zu vernachlässigen, dass damit auch Sozialisationsinstanzen vorliegen, die das Selbst- und Weltbild der Individuen beeinflussen.“¹⁵⁴

Die Aufnahme der Sozialisationsinstanzen weist verbindend auf geschichtsdidaktische Konzepte von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein hin. Anschlussfähig erscheint etwa die Mediendefinition des Frühneuzeit-Historikers SANDL, wonach „Medien als Artefakte beschrieben werden [können], deren Zweck es ist, Kommunikation zu ermöglichen. Als Artefakte erfüllen sie Leistungen wie Aufnahme, Speicherung, Übertragung, Vervielfachung und Reproduktion, Wiedergabe und Ver- bzw. Bearbeitung von Informationen“¹⁵⁵.

Daraus ableitend sollte sich die Geschichtsdidaktik die Aufgabe setzen, eigene Reflexionen zu diesem Thema zu betreiben und entweder eigene Positionen zu erarbeiten, oder sich Positionen aus dem fachübergreifenden Kontext anderer Disziplinen anzunähern und aufzugreifen. SCHÖNER/MEBUS haben dies für die Geschichtsdidaktik im Bereich Kommunikation im Rahmen der Kompetenzdiskussion getan und eine Definition von Kommunikationskompetenz im Geschichtsunterricht aufgestellt, die sich als überfachliche Kompetenz versteht.¹⁵⁶ Als Ausgangspunkt dient hierbei der Verweis auf Sprache, als

¹⁵⁴ Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien), S. 160–197. S.160.

¹⁵⁵ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 15. bzw. Crivellari, Fabio/Sandl, Marcus: Die Medialität der Geschichte. Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Geschichts- und Medienwissenschaften. In: Historische Zeitschrift (2003), H. 277, S. 619–654.

¹⁵⁶ Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell

Grundlage einer Kommunikationskompetenz, den auch BAACKE für sein Medienkompetenzmodell als Basis heranzieht, was in der heutigen Diskussion als problematisch gilt, da Sprache an sich, nicht mehr als „reine Kompetenz“ betrachtet wird, da sie u.a. auf genetische Dispositionen zurückzuführen ist.¹⁵⁷ SCHÖNER sieht dabei – im Rückgriff auf CLARK¹⁵⁸ – Sprache und Sprachfähigkeit als notwendige Grundlage zur Aushandlung und Konstruktion eines gemeinsamen „Common Grounds“ im kommunikativen Prozess zwischen zwei Personen an und stellt diese Grundannahme in den Mittelpunkt seiner Definition, bei der er sich vorwiegend auf primäre und sekundäre Kommunikationsparadigma konzentriert.¹⁵⁹ Ebenso wie PANDEL¹⁶⁰, unterscheidet SCHÖNER bei der Kommunikation nicht zwischen unterschiedlichen Formen der Kommunikation, z.B. der Berücksichtigung einer ausschließlich visuellen Kommunikation und formuliert seine Thesen ausschließlich bezüglich Sprache und Text als Grundformen jeglicher Kommunikation. Keine Berücksichtigung erfahren die von BECK formulierten kommunikativen, materiellen und technischen Elemente der Kommunikation zur Überbrückung der kommunikativen Differenz¹⁶¹ und er unterscheidet von vornherein nicht die mediale Dimension bei der Vermittlung von Wissen und Informationen durch Kommunikation. Trotzdem können aus SCHÖNERS und MEBUSES Schlussfolgerungen einer kommunikativen Kompetenz für den Geschichtsunterricht wichtige Rückschlüsse gezogen werden. SCHÖNER stellt fest: „Auch beim historischen Denken spielt Kommunikation eine wichtige Rolle, nämlich immer dann, wenn es darum geht, dessen Vollzug und Ergebnisse „in Worte zu fassen“, zu externalisieren und damit kommunizierbar und diskutierbar zu machen“. Dies geschieht vor allem „sowohl beim Aushandeln von Re-Konstruktionen als auch beim de-konstruierenden Umgang mit historischen Narrationen und vor allem beim Darstellen der jeweiligen Ergebnisse“¹⁶². MEBUS schlussfolgert, dass für einen reflektierten und (selbst-)reflexiven Umgang mit Geschichte, die Integration der Kommunikationskompetenz in die Geschichtsdidaktik unerlässlich ist.¹⁶³ Diese Annahmen haben Konsequenzen auf die Aushandlungsprozesse nach Außen mittels der „Sprache der Geschichte“ und nehmen dabei die Vermittlungsprozesse von Geschichte durch Lernende in den Fokus.¹⁶⁴ Angrenzend können drei Bereiche historischer Kompetenzorientierung im Hinblick auf Medien als Mittel, Mitte und Mittler historischer Kommunikation im Rahmen dieser Arbeit eine besondere Rolle spielen:

als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 361–387.

¹⁵⁷ Vgl. Kapitel 4.9 Medienkompetenz nach Baacke und Medienbildung

¹⁵⁸ Ebd. Hier S. 362. Schöner greift hierbei auf die Zusammenfassung von Clark durch Jucks 2001, S.10-15, zurück. Jucks, Regina: Was verstehen Laien? Die Verständlichkeit von Fachtexten aus der Sicht von Computer-Experten, Münster (2001).

¹⁵⁹ Ebd. Hier S. 365. Wobei Schöner aufzeigt, dass er Geschichte als „kommunikativen Text“ oder auch als „Textum“ bei der sprachlichen Aushandlung versteht.

¹⁶⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 223. Kommunikative Kompetenz wird hier in Zusammenhang mit einer sog. Interpretationskompetenz gebracht.

¹⁶¹ Vgl. Beck (Anm. 41).

¹⁶² Vgl. Schöner/Mebus (Anm. 96). Hier S. 366.

¹⁶³ Ebd. Hier S. 375.

¹⁶⁴ Nach SCHÖNER und MEBUS werden dabei alle Kompetenzbereiche des FUER Modells adressiert.

- Im Bereich der Orientierungskompetenzen spielt kommunikative Kompetenz als „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zum gemeinsamen, kommunikativkooperativen Aushandeln von Sinnbildungsmustern, die Welt-, Fremd- und Selbstverstehen sowie Handlungsdispositionen fundieren können“ eine Rolle. „Es geht ferner um die Kompetenz, auf einer Meta-Ebene über das Orientierungspotenzial von Vergangenheit/Geschichte sprechen zu können und diese Potenziale kontext-, medien- und adressatenspezifisch auszuhandeln.“¹⁶⁵ Hier berührt die Kompetenz zur Produktion eigener (medialer) Narration, die Orientierungskompetenz.
- Im Bereich der Sachkompetenz soll das Ziel der Kommunikation sein, „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, den Gehalt von Begriffen bzw. Prinzipien/Konzepten/Kategorien/Scripts und deren „Ausloten“, also mit dem Ziel des Gelingens der Kommunikation über Vergangenheit/Geschichte einen Common Ground über diese Elemente herzustellen“. Auch hier soll die kontext-, adressaten- und medienangemessene Verwendung dieser Begriffe und Strukturierungen als Aushandlungsbasis dienen, um etwaige Fachsprache adressaten- und medienadäquat verwenden zu können. Die Vermittlung von Geschichte durch Kommunikation muss durch entsprechende Scripts und Kategorien gelernt werden. Um einen dem Gegenstand gerechte Fachsprache verwenden zu können, ist die adäquate Kommunikation gezielt an Konsument und Medium gebunden. Medienkompetenz ist somit auch Teil einer historischen Sachkompetenz.
- Ferner wird hiervon auch die Methodenkompetenz berührt, denn zum Erwerb der entsprechenden Scripts einer „Sprache der Medien“, muss zuvor durch Analysen und Transferleistungen ein „Regelwissen“¹⁶⁶ erarbeitet, geübt und vertieft werden (historische Medien, bzw. deren Mediensprache, wird übersetzt in die Geschichtssprache, die wiederum – zur Produktion einer eigenen Narration – in eine aktuelle mediale Sprachform übertragen werden muss). Einige Hinweise zur Methodenorientierung im Hinblick auf Medien finden sich in Abb.2.6.

¹⁶⁵ Ebd. Hier S. 370ff.

¹⁶⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 354f.

Methodenorientierung	
Mit historischen Präsentationsformen umgehen	Gegenstände (Sachquellen) untersuchen; Quellen interpretieren, Reden und Denkmäler untersuchen, Bilder interpretieren, Statistiken auswerten, Altkarten deuten, kulturelle Produkte (z.B. Filme, Theaterstücke) interpretieren, Deutungsangebote in Werken der Geschichtsschreibung erkennen etc.
Fachspezifisches Arbeiten	Zeitzeugen befragen, Historische Orte erkunden, im Archiv arbeiten, aus Quellen Narrationen bilden, Erzählungen perspektivisch umerzählen, Museen nutzen etc.
Kultur- und Arbeitstechniken (nicht fachspezifisch)	Ergebnisse präsentieren und vortragen, Gespräche führen, argumentieren können, Portfolio anlegen, Rollenspiele entwickeln

Abbildung 2-6: Methodenorientierung nach PANDEL.¹⁶⁷

Die Geschichtsdidaktik versteht sich nach HASBERG, im emanzipatorischen Sinne, als kommunikativ-kritische Didaktik.¹⁶⁸ Lernende sollen in der Lage sein, zur kommunikativen Überwindung der asymmetrischen gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse beizutragen.¹⁶⁹ Wie dieser Beitrag unter den Vorzeichen der Digitalität, von Web 2.0 und Social Media aussehen kann, konnte HASBERG zu diesem Zeitpunkt noch nicht absehen. Dennoch soll der Geschichtsunterricht – und das gilt auch für die Digitalität in einem weit höheren Maß – eine dialogische Struktur aufweisen und dabei den Inhalts- und Beziehungsaspekt der Kommunikation berücksichtigen, die für einen dialogischen Lernprozess benötigt werden

„Gerade weil der Geschichtsunterricht als eine gesellschaftliche Veranstaltung aufgefaßt wird, die in historistischer oder bildungstheoretischer Verankerung Gefahr laufen würde, unkritisch gesellschaftstradierend zu wirken, kommt ihm im Rahmen einer kritisch-kommunikativen Didaktik immense Bedeutung zu. Analog zum Verständnis des Gesellschafts- als eines Kommunikationsprozesses kann er seine kritische Rationalität nur entfalten, wenn er selbst die Form eines Dialogs annimmt.“¹⁷⁰

Daraus und aus den Schlussfolgerungen einer neuen Bewertung der medialen Aspekte der Geschichtskultur, tritt die Frage auf, wie aktuelle Kommunikationsparadigmen aus den Medien- und Kommunikationswissenschaften, besonders unter dem Aspekt von Web 2.0 und Social Media, zu bewerten sind: Wie kann sich dieser Dialog mit dem Fokus auf

¹⁶⁷ Ebd. S.354.

¹⁶⁸ Die Setzung einer kommunikativ-kritischen Geschichtsdidaktik erfolgt unter Verweis auf eine für die geschichtsdidaktische Diskussion besonders relevante Gruppe von Geschichtsdidaktikern und Geschichtsdidaktikerinnen, die sich mit einer Neuorientierung der Geschichtsdidaktik auseinandersetzen. Zu dieser Gruppe zählen nach Hasberg, u.a. Annette Kuhn, Klaus Bergmann und Hans-Jürgen Pandel.

¹⁶⁹ Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. Neuried 2001 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 3). S. 110-114.

¹⁷⁰ Ebd. S.113.

Digitalität, Projekt- und Handlungsorientierung und der damit verbundenen Situiertheit und der Produktorientierung darstellen? Ebenso muss gefragt werden, ob der Geschichtsunterricht in der Lage dazu ist, im Sinne einer normativen Setzung, Lernende dazu zu erziehen, gezielt und kompetent über Geschichte mit anderen in Kommunikation treten zu können und die Kommunikation anderer über Geschichte und deren Medienprodukte kritisch zu hinterfragen. Wie ist eine Verbindung von kommunikativ-kritischer Geschichtsdidaktik und Medienkritik, als Teildisziplin der Medienpädagogik, möglich? Kann es ein kommunikativ-kritisches Medienverständnis in der Geschichtsdidaktik geben?

2.4.1 Medienbegriff und Medienkompetenz unter den Bedingungen der Digitalität – gibt es einen Unterschied zwischen digital und analog?

Der gesamtgesellschaftliche Wandel, wie er hier bisher beschrieben und in den anschließenden Kapiteln noch einmal dezidiert dargelegt werden wird, wird in maßgeblicher Weise durch die Digitalisierung der Medien hervorgerufen. Die Verlagerung des bisherigen Leitmediums Buch auf das Leitmedium Internet, wie es ROSA unter Rückgriff auf RÜCKGRIEM und GIESECKE beschreibt¹⁷¹, führt zu neuen Lebenswelten und -perspektiven. Welchen Einfluss hat dieser Wandel auf das historische Denken und Lernen? Eine der besten Analysen zu diesem Thema lieferten bislang BERNSEN/KÖNIG und SPAHN. Deren Darstellung der Problematik unter Bezug zur Geschichtsdidaktik im weiteren Verlauf gefolgt und als state of the art betrachtet wird.¹⁷² Hieraus und aus den folgenden Überlegungen begründet sich die Annahme dieser Arbeit, dass die Digitalität eine neue Ausrichtung der Geschichtsdidaktik notwendig macht.

Im Hinblick auf den digitalen Wandel, wird immer wieder von einer Verschmelzung der Medien gesprochen. Welche Auswirkungen hat es, wenn historische Aussagen über mehrere verschiedene Medienarten gleichzeitig verteilt werden? Wie bedingen und beeinflussen diese sich gegenseitig bei Produktion und Rezeption? Wie verhält es sich, wenn es plötzlich einen digitalen Rückkanal gibt und wie, wenn mehrere Autoren, mit unterschiedlichen Sinnbildungen zusammenarbeiten? Welche Auswirkungen hat die Medienkonvergenz auf die Produktion, Rezeption und den Umgang mit Geschichte?

Der Begriff der Multimedialität wird häufig für die Verschmelzung mehrerer medialer Träger synonym gleichgesetzt. WEIDEMANN¹⁷³ erklärt dies aber als eine irrtümliche Bezeichnung. Für den Bereich der Informatik und des Lernens mit Medien führt er aus, dass der Begriff nur die Verschmelzung zweier unterschiedlicher Speicher- und Präsentationstechnologien darstellt. Wenn hingegen mindestens zwei unterschiedliche Symbolsysteme oder

¹⁷¹ Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter 2014, <http://shiftingschool.wordpress.com/2014/04/29/medienbegriff-lernbegriff-und-geschichtslernen-im-digitalen-zeitalter/>, aufgerufen am 22.05.2014.

¹⁷² Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47).

¹⁷³ Weidenmann, Bernd: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim 2002, S. 73–86.

Codierungen (Text und Bild/Grafik mit Beschriftung) vorhanden sind, spricht man von Multicodalität. Multimodal ist hingegen die gleichzeitige Präsentation von unterschiedlichen Sinnesmodalitäten, wie z.B. auditive und visuelle Wahrnehmung. So gesehen, fielen bereits Massenmedien, wie der Film oder das Fernsehen unter diese Prämisse.

Unterschiedliche Medien benutzen unterschiedliche Modi, Symbole und Codes. Möchte man also Informationen und Wissen „auslesen“ muss der kompetente Umgang mit den einzelnen Symbol- und Codesystemen beherrscht werden. PANDEL/SCHNEIDER greifen zumindest Teilelemente auf und formulieren diese Bezüge als „Medien im Hinblick auf Mehrsinnigkeit“¹⁷⁴, als eine Auseinandersetzung mit Dekodierung auf den Ebenen von Handlungsgebundenheit, bildbezogenen und symbolbezogenen Elementen. Darüber hinaus müssen jedoch auch Elemente einbezogen werden, die die Geschichtsdidaktik bislang nicht für sich eingenommen hat, um sich zu versichern, welche Wirkungen diese bei Rezipienten haben und ebenso unter welchen Zwängen beispielsweise die Produzierenden standen. Ebenfalls geht es um z.B. Produktionsbedingungen, Kameraperspektiven, Bildschnitt, etc.. Hinzu kommen Begriffe der Psychologie und der Medienwirkungsforschung, wie z.B. Bildüberlegenheitseffekt und Modalitätseffekt, wie sie WEIDEMANN für die Konstruktion von Lehr-Lernmaterialien beschreibt.¹⁷⁵

Daraus ergeben sich verschiedene Zugangsweisen für einen neuen, umfassenderen Medienbegriff, bzw. für ein Medienverständnis seitens der Geschichtsdidaktik. Eine Betrachtung der Systeme einzelner „Medien“, im Sinne einer Einzelmedientheorie, greift hier grundsätzlich zu kurz.

	Mündlichkeit	Schriftlichkeit	Elektronik
Kodierung	symbolische Kodes	Alphabet, verbale Kodes	nonverbale Kodes, künstliche Sprachen
Speicherung	begrenzt durch menschliches Gedächtnis	gefiltert durch Sprache in Texten	ungefiltert, unbegrenzte Dokumentationsmöglichkeit
Zirkulation	Feste	Bücher	audiovisuelle Medien

Abbildung 2-7: Das soziale Gedächtnis in den Etappen der Medienevolution¹⁷⁶.

Viele Einzelmedien liegen heute sowohl analog als auch digital vor. Dabei wurden analoge Medien in einen binären Code transformiert und damit digitalisiert. Man sollte annehmen,

¹⁷⁴ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92). S.11-12

¹⁷⁵ Vgl. Weidenmann (Anm. 173).

¹⁷⁶ Assmann, Aleida/Assmann, Jan: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994, S. 114–140. Hier S. 139.

dass dies keine weiteren Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit dem gewählten Einzelmedium hat und dass es egal ist, ob etwas analog – als Bild in einem Buch – oder digital – als Bild auf einem Bildschirm – vorliegt¹⁷⁷. Dies gilt allerdings nur für die Bereiche, in denen sie als Einzelmedium noch in Erscheinung treten. Hier wäre z.B. möglich, das Videostreaming zu nennen, sofern es um ein klassisch produziertes Videos handelt, das ohne weitere Einbindung in Web 2.0/Social Media Funktionalitäten abrufbar ist. Eine zweite, notwendige Betrachtung von Medien, ist unter den Bedingungen der „Verschmelzung“ (in der Medienwissenschaft auch „Konvergenz“ genannt¹⁷⁸), zu nennen. Hierzu zählen ebenfalls Videos, die unter der Bezugnahme des digitalen Raums einen Bedeutungswandel erfahren. Z.B. durch Kommentare und Foren zum Video oder durch Links bei interaktiven Videos. Hier müssen die Bedingungen der Digitalität mitgedacht werden.

Diese Regeln gelten auch für den Bereich der Quellen und Darstellungen. SCHMALE beobachtet hier einen Effekt der „Geschichtsmächtigkeit“ digitaler Medien durch Vergegenwärtigung, den er dem Digitalen analog zur Geschichtsmächtigkeit der audiovisuellen Medien zuschreibt. Durch ihre ständige, omnipräsente Zugänglichkeit und durch ihre schiere Zahl, kommt es zu einer „Entgrenzung“ durch eine Entlinearisierung des historischen Erkenntnisprozesses, hinter der die bisherigen geschichtswissenschaftlichen Größen von Raum und Zeit zurücktreten.¹⁷⁹ Die Digitalisierung „verlebendigt“ sich am Bildschirm für individuelle Rezeptions- und Reaktionssituationen und ist nur noch bedingt sozial kontrollierbar.¹⁸⁰ Diese Betrachtungsweise ist jedoch eher philosophisch auf die Gesamtheit digitaler Manifestationen historischer Artefakte hin ausgelegt. Ob dies auch auf das einzelne Medium hin betrachtet gilt, muss für die Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik als Desiderat gelten und muss noch untersucht werden.

Veränderungen und Kontinuität im Wandel der Zeit sichtbar zu machen und darzustellen sind konstitutiv für Geschichtsbewusstsein und folglich für die Geschichtskultur. An diesen Begriffen soll historisches Denken gelernt werden und sie bilden die Grundlage für sämtliche Kompetenzmodelle. Doch die Rolle der Medien wird hierbei unterschätzt. Räumlichkeit und Temporalität als Kategorien des Geschichtsbewusstseins sind durch Medien in ihrer Wahrnehmung manipulierbar, da Medien Raum und Zeit überwinden, verändern und beeinflussen können. Ob Informationen und Wissen zeitgleich, zeitnah oder zeitfern vermittelt werden, oder ob der Rezipient vor Ort oder tausende Kilometer weit weg ist, ist nicht mehr entscheidend.

¹⁷⁷ Günther-Arndt, Hilke: Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? In: Christoph Pallaske (Hrsg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015, S. 17–36. Hier: S. 27.

¹⁷⁸ Liebig, Sabine/Kerber, Ulf: Konvergente Medienwelten. Eine Möglichkeit der Mediennutzung in Hauptschulen. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik 54 (2010), H. 02.

¹⁷⁹ Schmale, Wolfgang: Digitale Geschichtswissenschaft. Wien, Köln, Weimar 2010. S. 12.

¹⁸⁰ Ebd. S. 16.

„Zeit und Raum sind in der Geschichte des philosophischen Denkens seit den Vorsokratikern zentrale Kategorien der Erkenntnis und grundlegende Dimensionen der Wirklichkeit. Im Laufe der Kommunikationsgeschichte zeigt sich die besondere Qualität neuer Kommunikationsformen und -techniken: sie sind raumüberwindend und zeitüberwindend. Medialer Raum und mediale Zeit zeichnen sich durch außerordentliche Verdichtung aus, sie sind zudem nur ästhetisch erfahrbar und nicht real-körperlich. [...] Hierbei ist die Zeit des Films nicht notwendigerweise die reale Zeit des Ereignisses: durch Schnitt und Montage, durch Zeitlupe und Zeitraffer erschafft der Film seine eigene Zeit und gestaltet sie auf ästhetische Weise. Weitere Medien manipulieren die Zeit in anderer Hinsicht: die Fotografie friert den Augenblick ein, das Fernsehen ermöglicht mit der Direktübertragung die simultane Anwesenheit bei einem Ereignis, die Datennetze gestatten Echtzeitkommunikation in Schrift, Ton und Bild usw. Mit zunehmender Mediennutzung verändert sich neben der Raumwahrnehmung auch das Zeitgefühl des Menschen: Moderne Zeitwahrnehmung ist geprägt durch Geschwindigkeit und Simultanität.“¹⁸¹

Die Medien und besonders die digitalen, können eigene Zeitvorstellungen beim Rezipienten konstruieren, z.B. durch Zeitlupe oder Zeitsprünge, durch eigene Raumvorstellungen oder eben durch Entgrenzung. Diese werden nach HICKETHIER zu eigenen Kommunikationsräumen. Er zeigt mit seiner „Modellierung des Menschen durch die Medien“ wichtige Effekte auf¹⁸²:

1. Medien konstruieren das Zeitgefühl und tragen zur Durchsetzung einer linearen Zeitauffassung bei.
2. Medien dienen der Formierung von Emotionalität, sie binden Emotionen an Medienkonsum und schalten sie gleichzeitig in anderen Bereichen des Lebens aus.
3. Medien sortieren Welt in Wichtiges und Unwichtiges und schaffen somit Hierarchien der Weltwahrnehmung.
4. Medien liefern Modelle und Muster von Verhaltensweisen, wie man sich in der Welt zu verhalten hat, um erfolgreich zu sein.
5. Medien etablieren die Zeichenhaftigkeit von Welterfahrung als eine Gewissheit: Welt als medial vermittelte ist eine durch und durch aus Zeichen bestehende Welt.

Diese Aspekte können beim historischen Lernen an Quellen aus der Vergangenheit nicht unberücksichtigt bleiben. Sie stellen also Zeitbezüge dar und haben Auswirkungen auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden. Normative Triftigkeit muss

¹⁸¹ Vgl. Staiger (Anm. 6), S. 31f.

¹⁸² Hickethier, Knut: Medienkultur. In: Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), S. 435–457.

die mediale Wahrnehmung in der jeweiligen Zeit unter den Bedingungen der Medienwahrnehmung berücksichtigen.

Die Veränderungen, die durch kollaborative Schreibformen von Geschichte im Internet, wie z.B. durch Wikis entstehen, sind umfassend u.a. von HABER¹⁸³, KRAMERTISCH¹⁸⁴ und HODEL¹⁸⁵ beschrieben worden. Besonders prägnant formuliert diesen Umstand HAAS¹⁸⁶, der die Bedeutung der Hypermedien bei der Rezeption von Narrationen hervorhebt. Durch die Nonlinearität der medialen Repräsentation existieren mehrere Möglichkeiten, wie sich anschließende Informationen vom Rezipienten genutzt werden. Je mehr Links es, z.B. in einem Text gibt, desto mehr unterschiedliche Variaten der Lektüre entstehen dabei, die nicht vom Autor vorhersehbar waren. Der Rezipient konstruiert sich eine eigene Realität des Textes.¹⁸⁷

Es kommt also zu zwei Veränderungen, nämlich einer veränderten digitalen Geschichtsrepräsentation und einer veränderten Rezeption.

„Digitale Medien sind multimediale Medien. Die Digitalisierung steigert das Merkmal der Multimedialität, aber auch das der Intermedialität. Dabei handelt es sich sowohl um eine Begleiterscheinung wie eine treibende Kraft der gesellschaftlichen Transformation. Nicht nur in den Wissenschaften, dort aber wohl am deutlichsten nachvollziehbar, öffnet sich das strenge Denken und Handeln in Disziplinen hin zur Trans- bzw. Interdisziplinarität. Die Verfügbarkeit elektronischer Medien fördert diese Tendenz, weil diese aufgrund ihres multimedialen Potenzials Grenzen auflösen.“¹⁸⁸

ALAVI schlussfolgert hierzu, dass das historische Lernen im Digitalen so interpretiert werden kann, dass die „digitalen Medien die historischen Erkenntnisse wesentlich mitformen, die Zugänge zum historischen Lernen informeller und unberechenbarer geworden sind und es Ziel der Geschichtsdidaktik sein muss, die Wechselwirkung zwischen dem historischen Lernen und den Bedingungen der Digitalisierung stärker zu untersuchen – insbesondere auch empirisch.“¹⁸⁹ Im Speziellen hat sich diese Erkenntnis durch die Bedingungen der Digitalität

¹⁸³ Vgl. Haber (Anm. 109). Vgl. auch: Haber, Peter: Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter. München 2011. S.117f.

¹⁸⁴ Krameritsch, Jakob: Herausforderung Hypertext. In: Holger Simon/Sabine Büttner (Hrsg.). Bd. 3: Digitale Medien und Wissenschaftskulturen. Köln 2006 (Bd. 2006).

¹⁸⁵ Hodel, Jan/Haber, Peter: Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess. Eigenheiten und Potential von Wiki-Systemen und Wikipedia. In: Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken. Vgl. Hodel (Anm. 135). Hodel, Jan: Wikipedia und Geschichtslernen 2012, <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/wikipedia/145824/wikipedia-und-geschichtslernen>, aufgerufen am 05.12.2013.

¹⁸⁶ Haas, Stefan: Vom Schreiben in Bildern. Visualität, Narrativität und digitale Medien in den historischen Wissenschaften. In: Holger Simon/Sabine Büttner (Hrsg.). Bd. 3: Digitale Medien und Wissenschaftskulturen. Köln 2006 (Bd. 2006).

¹⁸⁷ Krameritsch, Jakob: Herausforderung Hypertext (Bd. 2006), http://www.zeitenblicke.de/2006/3/Krameritsch/index_html, aufgerufen am 16.11.2012.

¹⁸⁸ Vgl. Schmale (Anm. 179). S. 18.

¹⁸⁹ Alavi, Bettina: Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 3–16. Vgl. auch: Alavi,

im Internet verändert, da das Internet gleichsam einen neuen „Kulturraum“ bildet, der sich durch eigene Regeln, Sprache und Kommunikationsverfahren auszeichnet. Die Virtualität durchdringt aufgrund der Digitalität die Realität und beide werden unauflöslich miteinander verknüpft. Vorläufer dieser Entwicklung sind über Sensoren (Tracking von Bewegungsprofilen z.B. über Smartwatches) und das „Internet der Dinge“ schon heute zu sehen.¹⁹⁰

WIERSING beschreibt den durch die Digitalität verursachten Umbruch als eine Verbesserung der Kommunikation, die gleichzeitig neue Formen des Austausches und der Welterkenntnis vorantreibt. Jedoch wird es einfacher, die Realität zu verzeichnen und zu manipulieren. Historische Quellen – gerade im auditiven und visuellen Bereich – müssen „noch kritischer als zuvor betrachtet werden“. Die Digitalität ermöglicht ein neues Selbst- und Weltbild des Menschen. Die neue mediale Verfasstheit des historischen Denkens und aller historischen Forschung, markiert einen neuen Umgang mit der Vergangenheit.¹⁹¹ Beide, ALAVI und WIERSING, kommen zu dem Schluss, dass für das historische Lernen keine neuen Optionen, sondern andere ermöglicht werden.

Doch ist die Überlegung, dass (digitale) Medien Wahrnehmung und historische Erkenntnis wesentlich (mit-) formen richtig und über andere Disziplinen nachweisbar? Welche Erkenntnisse lassen sich transdisziplinäre z.B. aus der Mediensozialisations- und der Medienwirkungsforschung ableiten. Gibt es bereits den „digital native“, den das Aufwachsen in Medienwelten verändert hat und neue Ansprüche an das Lernen stellt, wie dies z.B. die BERTELSMANN STIFTUNG behauptet?¹⁹²

Durch die Entgrenzung der Geschichtsrepräsentationen kommt es auch zu einer Entgrenzung der Lernobjekte, die für das historische Lernen und den kommunikativen Akt der historischen Narration zur Verfügung stehen. Laut ROSA¹⁹³, sind alle Theorien und Regeln der Kommunikationsmedien, die die Gesellschaft entwickelt hat, zugleich im aktuellen Leitmedium aufgehoben und enthalten. Wenn es durch die Abkehr von der Buchkultur, kein einzelnes Leitmedium mehr gibt/geben soll¹⁹⁴, dann ist die Auswahl für die Informationsbeschaffung, bzw. die Prüfung für die Informationsverarbeitung und den Informationstransfer als heuristischer Prozess, eine neue, zentrale Aufgabe von Didaktik allgemein, die domänenspezifisch gewendet werden muss. Die Auswahl für das Fach Geschichte ist sicherlich eine andere, wie für Physik oder Mathematik. Zu klären ist die

Bettina: Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 54).

¹⁹⁰ Vgl. Kapitel 3.1.1 zu Web2.0.

¹⁹¹ Vgl. Wiersing (Anm. 106). S. 770ff.

¹⁹² Bertelsmann Stiftung: Digital wird normal (1) - Digital Natives lernen anders; <http://www.digitalisierung-bildung.de/2014/11/21/digital-wird-normal-1-digital-natives-lernen-anders/> aufgerufen am 30.03.2015.

¹⁹³ Lisa Rosa in ihrem Blogbeitrag (<http://shiftingschool.wordpress.com/2013/03/11/was-ist-das-dings-und-was-bedeutet-es-fur-die-geschichtsdidaktik-anmerkungen-zur-tagung-geschichte-lernen-digital/>), aufgerufen am 30.03.2015.

¹⁹⁴ Giesecke, Michael: Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen 2005, http://www.michael-giesecke.de/giesecke/dokumente/250/Auf%20der%20Suche%20nach%20posttypographischen%20Bildungsidealen_Pub.pdf, aufgerufen am 16.05.2013, S. 9.

Frage, welche Operationen ein Lernender beherrschen muss, damit er im Zeitalter der Digitalität – unter historischer Perspektive – als „heuristisch kompetent“ gelten kann?

„Digitalisierung und leichte Verfügbarkeit fördern Lernprozesse aller Art, sie erleichtern ein breit angelegtes gesellschaftliches Lernen oder das Lernen durch zahllose Individuen.“, so beschreibt SCHMALE, „die Einbindung digitaler Medien in ‚social Software‘ (Weblogs, Wikis, Chats, Foren, im Grunde auch Content-Management und Lern-Management-Systeme) als Grundlage elektronischen Lernens eröffnet ein neues Feld. Die Herstellung von Podcasts bzw. nur elektronisch verbreiteten Sendungen wurde technisch so weit vereinfacht, dass die Machbarkeitsschwelle niedrig geworden ist.“¹⁹⁵

Es wurde deutlich, dass sich die Möglichkeiten geändert haben, wie Lehrende und Lernende Lernwerkzeuge einsetzen können und Lern-, Denk- und Kulturräume hierzu nutzen. Diese bleiben in einem modernen Geschichtsunterricht nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt. In der Veränderung der Lernräume sieht GÜNTHER-ARNDT einen wichtigen Grund und Auslöser für eine Veränderung des geschichtsdidaktischen Medienbegriffs. Ein von allen Disziplinen geforderter Projektunterricht ist ohne Internet als Lernraum gar nicht mehr vorstellbar. Vorgehensweisen, Handlungsabläufe und weitere „sozialen Praktiken im Umgang mit Medien in Wissenschaft und Unterricht haben sich seit der Durchsetzung des PCs und seit der Einführung des Internets verändert. [...] Das Klassenzimmer ist nicht länger ein isolierter Lernraum – prinzipiell wird die ganze Welt des Wissens zum Lernraum.“¹⁹⁶ Hier zeigt sich das Medium als „Mitte“ – als der Raum, in dem Lernen überhaupt ermöglicht wird. Welche Lernwerkzeuge- und welche Lernräume und Lerntechniken es gibt und welche Auswirkungen auf gesellschaftliche Anforderungen hieraus entstehen, ist eine weitere Fragestellung dieser Arbeit. Unter diesem Gesichtspunkt sollen auch die Lernenden vor dem Hintergrund des Konstrukts der Digital Natives noch einmal in den Blick genommen werden.

2.5 Ansätze für einen neuen, geschichtsdidaktischen (digitalen) Medienbegriff

An mehreren Stellen wurde bereits drauf Bezug genommen, dass ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff unbedingt die Besonderheiten des historischen Erkenntnisprozesses für den Geschichtsunterricht abbilden muss. Dabei gilt es den bisherigen geschichtsdidaktischen Medienbegriff und seine Unterteilung in Quellen, Darstellungen und Histografien/Imaginationen/Fiktionen auf ein neues Abstraktionsniveau zu heben, der in der Lage ist, die Digitalität und deren zukünftigen Veränderungen einerseits und die Trinität des Lernens mit und über Medien andererseits in Form von „Perspektiven“ zu integrieren.

¹⁹⁵ Vgl. Schmale (Anm. 179). S. 18.

¹⁹⁶ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4). S. 28.

PALLASKE hat zusammen mit DEMANTOWSKY den Versuch unternommen, den Medienbegriff – vor allem unter den Vorzeichen der Digitalität – neu zu definieren. Hierzu riefen sie 2013 unter dem Dach der Konferenz für Geschichtsdidaktik (KGD) eine Arbeitsgruppe „Digitaler Wandel und Geschichtsdidaktik“ ein. Hierzu ist ein Band erschienen, der erste Fragen und Ansätze bündelt.¹⁹⁷ Hier hat KERBER bereits auf die Notwendigkeit eines transdisziplinären Zugangs zur Medienpädagogik und den Medien- und Kommunikationswissenschaften hingewiesen und erste Vorschläge für ein Medienkompetenzmodell entworfen.¹⁹⁸ Auf der Tagung „Geschichte lernen digital - #gld14“, wurden zudem entsprechende weiterführende Ansätze diskutiert. GÜNTHER-ARNDT, auf deren Vortrag hier schon mehrfach eingegangen wurde, stellte bei der #gld14 heraus, dass bei der Definition des historischen Medienbegriffs, die Berücksichtigung der Bedeutungskonstruktion durch den Lernenden in den Vordergrund treten muss, da es „gerade für das Lernen an Medien [...] eines (gemäßigt-)konstruktivistischen Lernbegriffs [bedarf], weil das den Lernenden individualisiertes Lernen und subjektiv wahrnehmbare Freiheitsgrade der Wissenskonstruktion ermöglicht.“¹⁹⁹

Zusammenfassend nennt PALLASKE eine Reihe von Voraussetzungen und Bedingungen, die ein neuer, historischer Medienbegriff umfassen muss:

- „die Entgrenzung von Denk- und Lernräumen durch das Internet [²⁰⁰] und eine verstärkte Hinwendung zu Aspekten der Geschichtskultur;
- die Veränderung historischer Narrative in Hypertextstrukturen;
- multimediale, verstärkt visuelle Darstellungsformen und eine veränderte Medienauswahl;
- Möglichkeiten zur Verknüpfung von Zeit und Raum z.B. durch Konzepte des Mobile Learnings.“²⁰¹

Auch die neuen und alten Möglichkeiten „mediengestützten Lernens“ sollen als Prozesse des Geschichtslernens Berücksichtigung finden. Diese verändern sich hin zu:

- „verstärkt subjektorientiertem und selbstgesteuerten Lernen, das der Ausbildung eines individuellen Geschichtsbewusstseins entgegenkommt;
- kooperativen und kollaborativen Lernformaten (z.B. die Arbeit mit Wikis, Blogs oder Etherpads), die Entstehungsprozesse und damit den Konstruktcharakter historischer Narrative verdeutlichen;
- verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation im Web2.0 und damit der Verdeutlichung der Diskursivität und Kontroversität historischer Deutungen.“²⁰²

¹⁹⁷ Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015.

¹⁹⁸ Kerber, Ulf: Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 105–120.

¹⁹⁹ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 4).

²⁰⁰ Vgl. Paul (Anm. 121). S. 199f. Paul verweist darauf, dass auch bereits im Zeitalter analoger Massenmedien, eine breite, soziale Kommunikation der Rezipienten in sog. „Diskursräumen“, wie Zeitungen, Zeitschriften, Fernsehen, aber auch in Schule, Freundeskreis und Familie, stattgefunden hat.

²⁰¹ Vgl. Pallaske (Anm. 89).

Er schlägt vor, dass ein einzelner Medienbegriff nicht in der Lage sein kann, die Komplexität der Möglichkeiten im Umgang mit Medien und der Beeinflussung fast aller Lebensbereiche durch Medien abzubilden. „Hierfür wird im Folgenden ein Modell supplementärer Medienbegriffe des Geschichtslernens vorgeschlagen, um das Feld des Geschichtslernens mit digitalen Medien vermessen und die Potenziale gewichten zu können.“²⁰³ An anderer Stelle bezeichnet PALLASKE die Bündelung als „hybriden Medienbegriff“²⁰⁴, quasi im Sinne einer Kreuzung oder Vermischung²⁰⁵ unterschiedlicher Zugänge.

Er identifiziert zunächst drei relevante Bereiche, denen er die Funktion eines eigenständigen Medienbegriffs unterlegt (s. Abb. 2-8). Dabei wird zwischen einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff mit primärer Relevanz, einem pädagogischen Medienbegriff im Sinne von Lehr-Lernmittel mit sekundärer Relevanz und einem gesellschaftlichem Medienbegriff mit tertiärer Relevanz unterschieden. Diese drei Bereiche gelten nach Meinung PALLASKES als allgemein anerkannte Begriffe, die sich gegenseitig nicht ausschließen und sich bedingen können. Jedoch seien sie gleichzeitig „ungleiche Geschwister“, denn es „gibt wenige Bezugnahmen zwischen den jeweiligen Entstehungs- und Diskussionskontexten, Vorannahmen und zentralen Kategorien“²⁰⁶.

²⁰² Ebd. S. 137.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Vgl. Pallaske (Anm. 135).

²⁰⁵ Der Begriff „hybrid“ im Wiktionary. Vgl. <http://de.wiktionary.org/wiki/hybrid>, aufgerufen am 20.03.2015.

²⁰⁶ Pallaske, Christoph: Geschichtsdidaktik digital | Anmerkungen zu #gd_dig 2012, <http://historischdenken.hypotheses.org/202>, aufgerufen am 08.05.2014.

	Geschichtsdidaktischer Medienbegriff	Medien als Lehr- und Lernmittel	Gesellschaftlicher Medienbegriff (Massenmedien)
	<i>primäre</i> Relevanz grundlegend	<i>sekundäre</i> Relevanz für formelles (schulisches) Lernen bedeutend	<i>tertiäre</i> Relevanz für informelles und formelles Lernen bedeutend
Prämissen	Vergangenheit ist nur medial vermittelbar Medien sind Objektivierungen oder Präsentationsformen von Vergangenheit und Geschichte	Prozesse (nicht Ziele) des Geschichtslernens variieren Bestimmte Lernprozesse werden durch bestimmte Medien erst möglich	Medienwandel verursacht gesellschaftlichen und kulturellen Wandel (Massen-) Medien kommt wachsende Bedeutung zu
Zentrale Aspekte und Kategorien für das Geschichtslernen	Medien als Quellen, Darstellungen und Fiktionen bzw. Imaginationen Mediengattungen (Text, visuell, auditiv, gegenständlich)	Medien als Mittel und Mittler bzw. Instrumente des Geschichtslernens Medial konfigurierte Denk- und Lernräume	Ausbildung von Medienkompetenz und Medienkritik Mediengeschichte
Einfluss des digitalen Wandels auf das Geschichtslernen	— <i>Digitale oder „analoge“ Projektion von Quellen oder Darstellungen irrelevant</i>	Digital konfigurierte Denk- und Lernräume Neue Formen des Geschichtslernens z.B. kollaboratives Lernen (Blogs, Wikis, Etherpads), Lernen an Hypertexten, multimediales Lernen, mobiles Lernen	Geschichtslernen unter den Bedingungen der Digitalität z.B. Entgrenzung von Informationen im Internet, Hinwendung zur Geschichtskultur, kommunikative Aspekte und Diskursivität (Social Media)

 2013 Chr. Pallaske

Abbildung 2-8: Für das Geschichtslernen relevante, supplementäre Medienbegriffe und der Einfluss des digitalen Wandels auf das Geschichtslernen nach PALLASKE.²⁰⁷

Obwohl es keinen gemeinhin anerkannten geschichtsdidaktischen Medienbegriff gibt, wie es weiter oben bereits beschrieben wurde, setzt PALLASKE das Verständnis PANDELS vom geschichtsdidaktischen Umgang mit medienanalytischen Fragen – und nichts anderes ist PANDELS Darstellung – mit einem Medienbegriff gleich. Dabei handelt es sich um eine idem per idem Definition, im Sinne von terminus definitus non debet ingredi definitionem, denn schließlich ist PALLASKE auf der Suche nach einem neuen, eigenständigen und in der Digitalität gültigen, geschichtsdidaktischen Medienbegriff. Doch diesem Problem ist sich der Autor bewusst und weicht daher aus, indem „die Überschrift des Beitrags auch bewusst nicht [heißt]: Geschichtsdidaktischer Medienbegriff, sondern Medienbegriffe des

²⁰⁷ Pallaske, Christoph: Ungleiche Geschwister | Teil 1 | Medienbegriffe des Geschichtslernens 2013, <http://historischdenken.hypothesen.org/1653>, aufgerufen am 16.03.2015.

Geschichtslernens.“²⁰⁸ PANDELS Begriff bleibt somit unverändert, obwohl es sich im eigentlichen Sinne auch gar nicht um einen geschichtsdidaktischen Begriff handelt, sondern im Sinne der Wissenschaftsorientierung höchstens um einen geschichtswissenschaftlichen Begriff für den fachwissenschaftlichen Umgang mit Quellen. Die grundsätzlichen weiteren Schwächen dieses Ansatzes PANDELS wurden bereits aufgeführt.

Einer dieser Schwächen ist, dass PANDELS Definition nicht den Lernenden berücksichtigt – also kein Lernverständnis enthält. Daher stellt PALLASKE einen pädagogischen Lehr-Lernmittel Begriff daneben. Jedoch sind Medien als Mittel und Mittler des Geschichtslernens schon seit der Lernzieldiskussion Ende der 1960er Jahre ein allgemein anerkanntes Lehr- und Lernmittel.²⁰⁹ Diese sind bereits im Berliner Modell der Didaktik²¹⁰ von HEIMANN/OTTO/SCHULZ zentral enthalten und daher ist auch in jedem gutem Unterrichtsentwurf der Medieneinsatz gesondert zu thematisieren. Dies wäre aber mitnichten ein konstruktivistischer Lernbegriff, wie ihn GÜNTHER-ARNDT, oder auch VÖLKELE²¹¹ für eine zeitgemäße Pädagogik fordern. PALLASKE möchte auf die Veränderungen des Lehr-Lernmittelkonzepts hinweisen, was er durch die Erweiterung „medial konfigurierte Lern- und Denkräume“ auch versucht. Es gelingt ihm jedoch nicht, die umfassenden Änderungen auf Seiten der Lernenden einerseits, den neuen Möglichkeiten der Lehrenden andererseits und der Rolle der Medien selbst, als Lernräume, zu definieren. Zumindest verzichtet die Analyse auf mediendidaktische und medienwissenschaftliche, bzw. -analytische Konzepte, sowohl bei den Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden, als auch bei der Medienform an sich.

Der als tertiäre Bereiche identifizierte Bereich des gesellschaftlichen Medienbegriffs ist jedoch bei weitem der Problematischste, da es sich vermutlich um eine beliebige Setzung handelt. PALLASKE erklärt, dass „der allgemeine bzw. gesellschaftliche Medienbegriff, der sich mit der Frage der Verbreitung der Massenmedien und der Ausbildung von Medienkompetenz beschäftigt, verdeutlicht, dass mit dem digitalen Wandel ein tiefgreifender gesellschaftlicher und kultureller Umbruch einhergeht, der sowohl formelle als auch informelle Aspekte des Geschichtslernens einschließt.“²¹² Es wird also angenommen, dass ein „allgemeingültiger Medienbegriff“ existieren und dass dieser zu einer Ausbildung von Medienkompetenz führen würde. Dieser wird mit einem „formellen und informellen Lernen“ über die „Massenmedien“ beschrieben, wodurch es sich quasi um einen Klammerbegriff für zahlreiche, relevante Medienbegriffe zu handeln scheint. Da der „allgemeingültige“ Medienbegriff bislang nicht gefunden wurde, kann hier jedoch nur ein

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. [der neue Leitfaden ; komplett überarbeitet]. 1. Aufl. Berlin 2007.

²¹⁰ Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. 5., bearb. Aufl. Hannover [u.a.] 1970 (Auswahl / B, 1/2).

²¹¹ Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts 2002 (Wochenschau Geschichte).

²¹² Vgl. Pallaske (Anm. 207).

erziehungswissenschaftlicher Medienbegriff gemeint sein, der im Sinne der Medienpädagogik zur Medienkompetenz führen soll. Auch hier wird eine Relevanz des Digitalen für die Geschichtsdidaktik angenommen, die zutreffend als „Entgrenzung von Informationen“, Hinwendung zur Geschichtskultur – als Konzept das hauptsächlich medial vermittelt wird – und einer kommunikativen Vermittlungsproblematik beschrieben wird.

Als Fazit muss zusammengefasst werden: Der Definitionsversuch von PALLASKE greift zu kurz – selbst wenn man ihn nicht unter den Aspekten der „Verschmelzung“ oder den Aspekten von Digitalität betrachtet. Hier wird ein Problem deutlich: ein einheitlicher Medienbegriff ist für die Geschichtsdidaktik nur schwerlich zu finden, denn dies ist noch nicht einmal der Medien- oder Kommunikationswissenschaft gelungen²¹³. Medien definieren sich nach BÖHN/SEIDLER²¹⁴ in jedem fachwissenschaftlichen Diskurs jeweils anders - je nach Sichtweise der betreffenden Domäne. Es gibt somit unterschiedliche Medienbegriffe und für die Geschichtsdidaktik wäre es wichtig, sich nicht auf eine Sichtweise einzuengen, sondern die eigenen Bedürfnisse aus dem Fach heraus zu reflektieren und mit den Anforderungen seitens der Politik, Gesellschaft und Erziehungswissenschaft abzuwägen und sich transdisziplinären Zugängen zu öffnen.

2.6 Ausganglage für eine historische Medienbildung und ein historisches Medienkompetenzmodell

„Für Unterricht sind nunmehr die Fachdidaktiken zuständig. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Allgemeine Didaktik bzw. Schulpädagogik doch wieder Inhalte für sich reklamiert, die sie dann wie Kuckuckseier im Fachunterricht unterzubringen sucht: Medienpädagogik, Nachhaltigkeit, interkulturelle Erziehung um nur einige zu nennen.“²¹⁵

Aus dieser beispielhaften Darstellung lässt sich schließen, dass die Geschichtsdidaktik gegenüber der Medienpädagogik eine eher grundsätzlich ablehnende Haltung einnimmt. Doch hat die Geschichtsdidaktik gar keine andere Wahl, als sich mit den genannten Konzepten, u.a. der Medienpädagogik auseinanderzusetzen, da ansonsten eine Konfrontation auf Ebene der jeweiligen Bildungspläne der einzelnen Bundesländer entsteht (vgl. Kapitel 7.2 zur Medienbildung in Baden-Württemberg). Betrachtet man die Arbeiten von PANDEL in ihrer Genese bezüglich des Themas „Medien“, so kann festgestellt werden, dass er trotz seiner ablehnenden Haltung zunehmend eine Übernahme von Begriffen und Vorgehensweisen, die aus den Medien- und Kommunikationswissenschaften stammen, betreibt.²¹⁶ PANDEL definiert das Verhältnis des Mediums zur Quelle.²¹⁷ Dabei definiert er in

²¹³ Vgl. Faulstich (Anm. 48). S.19

²¹⁴ Böhn, Andreas/Seidler, Andreas: Mediengeschichte. Eine Einführung. Tübingen 2008. S.16

²¹⁵ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.5.

²¹⁶ Pandel, Hans-Jürgen: Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Düsseldorf 1985 (Schwann Handbuch, Bd. 24), S. 11–27. Hier S. 11 als beispielhafter Auszug zu Missverständnissen und Fehleinschätzungen seitens der Medienwissenschaften und der Medienpädagogik:

keiner seiner Veröffentlichungen einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff. Seine Einteilung in Quelle, Darstellung und Fiktion/Imagination führt nach eigener Darstellung hin zu einer „Gattungskompetenz“. Eine ernstzunehmende Fragestellung ist, ob der geschichtsdidaktische Medienbegriff nach PANDEL, der seiner Meinung nach in der umfassenden Behandlung der 23 von ihm identifizierten „Präsentationsformen“ in Form einer Gattungskompetenz endet, nicht schon an sich eine Definition für eine historische Medienkompetenz sein soll – nur unter einer anderen Bezeichnung, die wie das Konstrukt der „Präsentationsformen“ ihren Bezug zur Medienpädagogik „verschleiern“ soll. Er selbst umschreibt die Gattungskompetenz im Gesamtkompetenzzusammenhang, als „Klios Medien“²¹⁸. Die Schlussfolgerung zu „Klios Medienkompetenz“ drängt sich förmlich auf. Es ergeben sich im Sinne der Medienbildung bereits hinreichend viele Überschneidungen zwischen den Zielen und Verfahrensweisen einer Gattungs- und einer Medienkompetenz:

*„Die verschiedenen Text- (Bild-, Gegenstands-)sorten, die sich auf Geschichte beziehen, unterscheiden können; Kriterien kennen, um Facta und Ficta argumentativ zu trennen; Aussagewert bestimmen; kontrollierten Vertrauensvorschuss den einzelnen Gattungen entgegenbringen; Erkenntnisfortschritt zwischen verschiedenen Darstellungen erkennen; Verfahren kennen, um Darstellungen erkennen; Verfahren kennen, um Triftigkeiten (ansatzweise) festzustellen;“*²¹⁹

Dabei dient die Gattungskenntnis dem Verständnis der Aussageintentionen und zielt darauf, dass Lernende die kompetent mit Präsentationsformen umgehen können, wissen, was von einer Gattung erwartet werden darf und wie sie zu benutzen ist.

PANDEL zieht für die Formulierung einer Gattungskompetenz aber durchaus mediendidaktische Reflexionen als Grundlage mit hinzu, wenn Lernende in der Lage sein sollten, die Unterschiede verschiedener Mediengattungen bezüglich ihres historischen Aussagewertes zu erkennen, zu bewerten und sie auch selbst zu nutzen. Wie später dargestellt werden wird (vgl. Kapitel 4.3.3), ist die Mediendidaktik ein Teilaspekt der Medienpädagogik. Auch aus diesem Bezug ergeben sich Fragen danach, was unter Mediendidaktik konkret zu verstehen ist.

„Bei einem Blick in die einschlägigen Publikationen der Medien- und Kommunikationsforschung [...] erfährt man, daß das, was man bisher als ‚Medium‘ bezeichnet hat, eigentlich gar keins ist. Die Medienforschung zählt nämlich im Gegensatz zur Geschichtsdidaktik und –methodik Photographien, Schaubilder, Diagramme, Modelle, Quellenauszüge usw. nicht zu den Medien, da sie nicht ‚Elemente in einem voraussagbaren Unterrichtsmuster‘ sind. Einzelne Bilder oder Quellenauszüge sind im Sinne der Medienforschung lediglich Hilfsmittel nur ‚Komponenten von Unterrichtsakten‘ oder bestenfalls, ‚Komponenten von Medien‘. Dieser von der Medienforschung benutzte Medienbegriff versteht unter ‚Medien‘ vorwiegend audio-visuelle Mittler und Lehrmaschinen. Die Beschränkung auf einen engeren Medienbegriff findet sich auch in der kommunikationstheoretischen Medien-,didaktik‘ wieder. Dort wird ‚Medium‘ definiert als ‚Software mit entsprechender Hardware in einem kommunikativen (hier speziell: im unterrichtlichen) Kontext““.

²¹⁷ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92).

²¹⁸ Vgl. Pandel (Anm. 115). S. 44.

²¹⁹ Ebd. S. 43

Die so beschriebene mediale Gattungskompetenz Lernender geht aber dank der Intermedialität deutlich über die innerdisziplinäre Auseinandersetzung hinaus. PANDEL stellt selbst fest, dass die Geschichtsdidaktik Lernenden bislang nicht vermittelt, wie Gattungsdiskurse angemessen zu führen sind.²²⁰ Er selbst liefert hierzu das beste Beispiel, wenn er die Notwendigkeit einer Gattungskompetenz mit den unterschiedlichen Genres des historischen Romans begründet.²²¹ Die dafür notwendige fiktive Geschichtserzählung kann aber nicht nur als Roman vorliegen. Ebenso sind Formate wie digitale Hörbücher/Hörspiel, als Film, als Comic oder als Spieleapp möglich, die zur Entkoppelung von Gattung und medialer Form führen. Die Medienwelt und alle ihre Facetten sind umfangreich. Da sich fast alle Forschungsrichtungen mehr oder weniger intensiv mit Medien beschäftigen, müssen diese im Sinne der Transdisziplinarität einbezogen oder zumindest mitbedacht werden, da zu ihrer Analyse „Fächergrenzen“²²² überschritten werden müssen. Im Anschluss sollen die Lernenden in der Lage sein, diese überfachlichen Analysen wieder in den historischen Diskurs zurück-, oder gar erst zuzuführen. Ziel der Gattungskompetenz ist die Diskursfähigkeit. Sie ist in den Augen PANDELS nur über die anderen Bereiche der Narrativen-, der Interpretations- und der Geschichtskulturellen Kompetenz enthalten. Welche Bedeutung die geschichtskulturelle Kompetenz für die Formulierung einer historischen Medienkompetenz hat, wurde bereits dargestellt. Da aktuelle Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik der narrativen Kompetenz und der Prämisse der Handlungskompetenz verpflichtet sind, bei denen am Ende des historischen Lernens und Denkens die eigene Produktion von Geschichtsschreibung steht, wird augenblicklich klar, dass diese unter den Möglichkeiten der Digitalität und des Web 2.0 ebenso Prämissen für eine historische Medienkompetenz bilden.

Der Kompetenzbegriff PANDELS reicht nicht aus, um eine historische Medienkompetenz ausreichend verorten zu können. Dazu fehlen zu viele medientheoretische Bezüge, die in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt wurden. Hieraus ergeben sich drei große Fragekomplexe:

1. Ist eine Auseinandersetzung seitens der Geschichtsdidaktik mit Konzepten und Strategien für den Umgang mit domänenspezifischer Medienkompetenz und Medienbildung fachimmanent notwendig, oder soll sie nur ein Kriegsschauplatz einer z.Zt. aktuellen Diskussion um Medienbildung dienen?
2. Was ist Medienkompetenz genau und wie ist diese in Zusammenhang mit dem momentan populären Begriff der Medienbildung für die Geschichtsdidaktik zu bewerten?
3. Wie ist domänenspezifische Medienbildung und Medienkompetenz für die Geschichtsdidaktik einzuordnen. Handelt es sich hierbei um eine überfachliche oder fachliche Kompetenz?

²²⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.229

²²¹ Vgl. Pandel (Anm. 134). S. 100ff. Pandel „fächert“ hier die Gattungskompetenz erstmals am Beispiel des historischen Romans in Teilkompetenzen nach Medienart auf. Vgl. S. 113-117.

²²² Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 229.

Bereits in Kapitel 2.3.2.1 wurden die Herausforderungen und Anforderungen, auch an die Kompetenzen von Historikern und Historikerinnen, die durch die neuen Möglichkeiten der Massenmedien und die Digitalisierung entstehen, beschrieben. In den vorhergehenden Kapiteln wurde aufgezeigt, welche Defizite seitens der Geschichtsdidaktik und in der Folge auch im Geschichtsunterricht im Umgang mit neuen und alten Medienformen immer noch bestehen. Es wurde darauf verwiesen, dass es einer speziell auf die Ziele der Geschichtsdidaktik ausgerichteten Medienkompetenz im Umgang mit den speziellen Herausforderungen eines noch nicht klar umrissenen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs und den geeigneten Umgang damit, bedarf. Neben diesen Forderungen seitens der Geschichtswissenschaft/-didaktik, existieren fachunabhängige Anforderungen an die Geschichtsdidaktik für eine veränderte Aufgabensituation im Geschichtsunterricht. Dabei sind vornehmlich zwei, von außen an die Geschichtsdidaktik herangetragenen Forderungen elementar. Sie zeigen erneut die Notwendigkeit, sich mit den Begriffen Medienbildung und Medienkompetenz auseinander zu setzen.

1. Medienbildung und die Vermittlung von Medienkompetenz soll in allen Bundesländern der BRD Teil der Bildungsstandards werden, da Lebenswelten Medienwelten geworden sind.²²³ Zahlreiche Studien²²⁴ belegen die Dringlichkeit dieser Aufgabe und dabei herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass Medienbildung als Querschnittsaufgabe in alle Schulfächer integriert werden soll. Dieser Forderung wird im Beschluss der Kultusministerkonferenz „Medienbildung in der Schule“²²⁵ nach ausreichender Verankerung von Medienbildung in allen Unterrichtsfächern Ausdruck verliehen. Demnach ist nicht zu entscheiden, ob es eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienbildung und Medienkompetenz seitens der Geschichtsdidaktik geben wird, sondern es liegt ein klarer Bildungsauftrag hierfür vor, der aktuell z.B. im Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg umgesetzt werden soll (vgl. Kapitel 7.2). Jedoch bleibt unklar, welchen genauen Beitrag die einzelnen Fächer leisten können, die sich bei der Festlegung von Kompetenzbereichen und Feldern der Medienpädagogik

²²³ Harald Gapski (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf, München 2006 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen), S. 13.

²²⁴ Billes-Gerhart, Elke: Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. 1. Aufl. Göttingen 2009. Und Billes-Gerhart, Elke: Abduktive Kompetenz und Medienkompetenz. Eine Analyse des medialen Handelns von Jugendlichen und Lehrkräften. 1. Aufl. Göttingen 2005. Vgl. auch: Blömeke, Sigrid: Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Folgerungen aus der aktuellen lern- und professionstheoretischen Diskussion. In: : MedienPädagogik. Und Kammerl, Rudolf/Ostermann, Sandra: Medienbildung — (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen 2010 (Bd. 2010), http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf, aufgerufen am 03.08.2012.

²²⁵ Kultusministerkonferenz (KMK): Medienbildung in der Schule. Beschluss Empfehlung Medienbildung 08.03.2012 2012, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 13.10.2014.

annähern und sich transdisziplinär öffnen müssen. Nur vereinzelt wurden Medienkompetenz und Medienbildung domänenspezifisch gewendet – z.B. im Fach Deutsch²²⁶. Für den Bereich des Geschichtsunterrichts liegen bislang keine Konzepte vor. Es muss jedoch an dieser Stelle bereits hervorgehoben werden, dass das historische Denken, die Arbeitsweisen und Methoden der Geschichtswissenschaft gut geeignet sind, den Forderungen der Medienpädagogik gerecht zu werden. Gerade in den Bereichen Medienanalyse, Informationsrecherche und Medienkritik ist die Geschichtsdidaktik in der Lage, die Medienpädagogik maßgeblich mit zu beeinflussen.

2. Neue Lerntheorien, die eine Veränderung in der Art und Weise wie gelehrt, aber auch gelernt werden soll, müssen vermehrt in der Geschichtsdidaktik berücksichtigt werden. Grundlegend ist hier der Konstruktivismus zu nennen, den Bärbel Völkel²²⁷ für den Geschichtsunterricht erschlossen hat. Der Konstruktivismus als Lerntheorie beeinflusste beispielsweise auch die Vorstellungen medialer Rezeption und mündete in der Konstruktivistischen Medientheorie²²⁸. Daraus schlussfolgernd sind auch Konzepte der Situiertheit²²⁹ zu nennen. Beide Lerntheorien führen durch die Öffnung des Unterrichts bezüglich Lernmethoden und der Öffnung nach außen, zu einer größeren Konzentration auf selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen (z.B. Einbezug von Experten, Zeitzeugen oder Adressaten). Hier werden Aspekte von synchroner und asynchroner Kommunikation zwischen Lernenden und dem Lerngegenstand/Quellen relevant. Auch Formen des vernetzten Lernens spielen eine Rolle ebenso wie und in welcher Form Wissen verarbeitet und verteilt wird. All diese Formen bedürfen digitaler und vernetzter Zugänge. Gerade in diesem Bereich sind mit dem Konnektivismus (von George Siemens) und dem Konnektionismus (Carl Breitner)²³⁰ neue Lernkonzepte für die Digitalität entstanden.

KÖRBER²³¹ hat bereits bei der Entwicklung des FUER Kompetenzmodells postuliert, dass sich zukünftige Kompetenzmodelle der Geschichtsdidaktik als Bindeglied zwischen den Kompetenzen des historischen Denkens, den fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen erweisen und diese zusammenführen müssen. Das schließt auch implizit medienpädagogische Kompetenzen mit ein, vor allem wenn sie in den Bildungsplänen domänenspezifisch ausgeschrieben werden.

²²⁶ Vgl. Staiger (Anm. 19).

²²⁷ Vgl. Völkel (Anm. 211).

²²⁸ Vgl. Weber (Anm. 66), S. 178

²²⁹ Lave, Jean: Situated learning. Legitimate peripheral participation. 1. Aufl. Cambridge 1991 (Learning in doing). und Wenger, Etienne: Communities of practice. Learning meaning and identity. 1. Aufl. Cambridge 2004 (Learning in doing).

²³⁰ Moser, Heinz: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler, Zürich 2008.

²³¹ Vgl. Körber/Schreiber/Schöner (Anm. 96), S. 69.

Diese Anforderungen decken insgesamt den medienpädagogisch definierten Bereich des Lernens über Medien ab. Dennoch wurden ebenfalls Fragen zu einer veränderten Betrachtungsweise mediendidaktischer Umgangsweisen für den Geschichtsunterricht aufgeworfen (Lernen mit Medien), wie dies auch BERNSEN/KÖNIG und SPAHN getan haben. Abschließend haben sie in einem Modell, das den Lernenden und nicht länger den Lehrenden in den Mittelpunkt stellt, die für den Geschichtsunterricht relevanten Aufgabenfelder zusammengefasst, dargestellt in folgender Tabelle:

Lernen an digitalen Medien:	„Medien werden hier als Lernobjekte erster Ordnung vorgestellt. Als Bestandteile des „Universums des Historischen“ sind sie zuvorderst in ihrer Potentialität für das Lernen wahrzunehmen und vor diesem Hintergrund zu befragen. An ihnen können – müssen aber nicht – in den Akten von Re- und Dekonstruktion historische Erkenntnisse gewonnen werden. Neben diesen intentionalen Lernprozessen wären informelle Lernakte an digitalen Medien zu berücksichtigen. Beispielhaft lässt sich auf das Lernen an (auch digital) vorliegende Quellen und Darstellungen, wie z.B. Fotografien, Filme, Postings bis zu YouTube-Videos verweisen.
Lernen mit digitalen Medien:	Diese Funktionsbestimmung stellt den Werkzeugcharakter digitaler Medien heraus. Medien können (funktional) als Lern- und Denkwerkzeuge eingesetzt werden, um historische Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen. Hier sind Medien aus Sicht der Lerner Mittel einer kreativen handlungs- und produktorientierten Auseinandersetzung mit historischen Inhalten. So können Blogs zur Veröffentlichung und Diskussion von Arbeitsergebnissen, Videokonferenzen, Chats oder Microblogging zur Kommunikation und zum Austausch oder Applikationen zur Visualisierung historischer Zusammenhänge genutzt werden. Dabei sind sie in ihrer Werkzeugfunktion von historischen Lernprozessen her zu denken bzw. auszuwählen: Jedes Medium besitzt sehr spezifische Bedingungen und Darstellungsmöglichkeiten, die in Bezug auf die Funktion zu reflektieren sind.
Lernen über digitale Medien:	Die Medien selbst können zu Lerninhalten und Untersuchungsgegenständen als Lernobjekte zweiter Ordnung werden. Das Lernen über Medien hat zwei Dimensionen, eine historische, die die Geschichte der Medien umfasst und eine deskriptive, in der Aufbau, Funktion und Handhabung der einzelnen Medien zum Inhalt des Lernens werden. Als Beispiele lassen sich z.B. die Geschichte des Buchdrucks oder des Zeitungswesens, das Entstehen von Artikeln in der Wikipedia oder die Quellenkritik für Webseiten anführen.
Lernen im digitalen Medium:	In dieser Verhältnisbestimmung bringt sie das Medium als Lernumwelt zur Sprache gebracht [sic!]. Dabei ist jedes Medium, sobald es als Denk- und Lernraum gedacht wird, an spezifische Bedingungen geknüpft und stellt ein begrenztes Set an spezifischen Funktionalitäten bereit. Es ist deshalb sinnvoll

	<p>von Handlungs- und Ermöglichungsräumen zu sprechen, die ebenfalls in ihrer Potentialität, aber auch in ihren Grenzen reflektiert werden müssen. Für den Einsatz gilt es, die möglichen medialen Werkzeuge in ihren spezifischen Denk- und Lernräumen auf ihre Angemessenheit im Hinblick auf das Lernobjekt, den Prozess und das Produkt historischen Lernens zu prüfen. Unter Bezugnahme auf medientheoretische Positionen wie die des Kanadiers McLuhan sollte der Gedanke mitberücksichtigt werden, dass der historisch situierte Prozess der medialen Durchdringung menschlicher Gesellschaften auch als anthropologischer Versuch einer – latent symbolisch aufgeladenen – Weltaneignung gelesen werden kann. Technik erweitert einerseits immer die Möglichkeiten des Menschen, begrenzt sie andererseits zugleich aber auch durch die Spezifik derselben, die immer auf eine bestimmte Anwendungssituation zielt und vor diesem Hintergrund entwickelt und erdacht wurde. Deshalb sind Techniken z.B. angesichts von Web 2.0 eigentlich als (sozio-)technische Topographien zu verstehen. Sie stellen Handlungs-, Gestaltungs- und Entfaltungsräume bereit, die eben auch didaktisch nutzbar gemacht werden können (und sollen).“²³²</p>
--	---

²³² Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47). S.17ff.

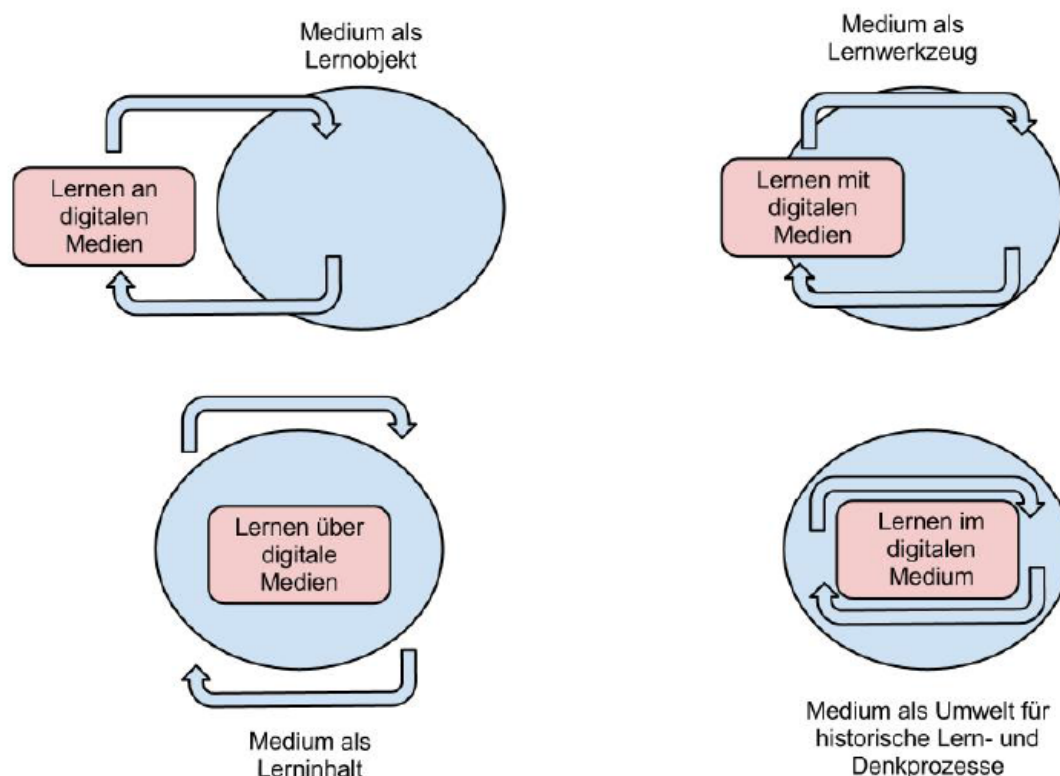


Abbildung 2-9: Eine Verhältnisbestimmung von historischem Lernen und Medien nach BERNSEN/KÖNIG/SPAHN²³³.

Dieses Modell beschreibt sehr anschaulich, die Möglichkeiten, die die Medien einem modernen Geschichtsunterricht bieten. Die dahinterliegende Erkenntnis ist dennoch nicht neu. Sie ist – und das wird der weitere Diskurs dieser Arbeit darlegen – die elementare Grunderkenntnis medialen Handelns und Verstehens in jedem Fach. Es geht um eine Auseinandersetzung mit (medial vermittelten) Inhalten und medialen Werkzeugen in medial ausgestalteten Lernräumen. Grundlegend ist das Wissen über diese Möglichkeiten und über diese Medien. Grundsätzlich handelt es sich um seine elementare Positionen: dem Lernen mit Medien und dem Lernen über Medien, was auch dem Kern historischen Lernens entsprechen würde: Medien als Werkzeuge und Geschichtsrepräsentationen als Lernobjekte. „Letztere können sowohl Ausgangs- als auch Endprodukt des historischen Lernprozesses sein. Notwendig sind immer beide, da ein mediales Werkzeug benötigt wird, um Repräsentationen von Geschichte zu dekonstruieren - ebenso wie um eigene Narrationen/Repräsentationen zu erstellen, also zu rekonstruieren.“²³⁴ Hierbei handelt es sich vor allem um medienpädagogische Grundpositionen, wodurch dem einleitenden Zitat von PANDEL widersprochen sei und sich die Geschichtsdidaktik sehr wohl mit den Disziplinen

²³³ Ebd. S. 19.

²³⁴ Ebd. S. 20.

und Inhalten der Medienpädagogik auseinanderzusetzen hat, wie das bereits mehrere Autoren, darunter HODEL²³⁵, PAUL²³⁶, BÜHL-GRAMER²³⁷, PALLASKE²³⁸ und vor allem KENKMANN²³⁹, der sich mit seiner „Medienpädagogischen Kompetenz im Fach Geschichte“ auf Vorarbeiten von KERBER²⁴⁰ für diese Arbeit bezieht, aufgezeigt haben.

So weist auch gerade HODEL darauf hin, dass Medienkompetenz sich auch ohne historische Kompetenz erwerben lässt. „Doch bietet eine gemeinsame Entwicklung oder gar eine gezielte Zusammenführung dieser Kompetenzbereiche hilfreiche und innovative Potentiale für einen produktiven Umgang mit Neuen Medien, auf die zu verzichten sich die Geschichtswissenschaften nicht gestatten sollten.“²⁴¹ Daher ist nach PALLASKE „bereits seit Jahren [...] klar, dass technische und mediale Entwicklungen mit großen Schritten unaufhaltsam vorangehen und immer neue Anforderungen an eine Begriffsbestimmung von *Medienkompetenz* [sic!] stellen.“²⁴² Diesem folgt auch BÜHL-GRAMER, die im Hinblick auf die Integration u.a. von Mediengeschichte in historische Kompetenzen darauf verweist, dass eine neue Ausrichtung des Geschichtsunterrichts nötig wird, da diese Bereiche „stärker als bisher als Geschichte der Interaktion von Medien und Geschichte unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Praktiken ihrer Verwendung und der Frage nach der Rolle der Medien in der Gesellschaft auch in historischer Perspektive zu konzeptualisieren und unterrichtspragmatisch zu erschließen“ sind. Daraus zieht sie die Schlussfolgerung, die auch für die Auseinandersetzung dieser Arbeit grundlegend war: „Die Geschichtsdidaktik bedarf dabei einer intensivierten Kooperation mit den Medien- und Kommunikationswissenschaften“²⁴³.

Auf dieser Grundlage soll zunächst der tatsächliche Wandel durch die Digitalität, ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und den Veränderungen seitens der Lernenden und den Anforderungen an eine moderne Didaktik und Methodik nachgegangen werden.

²³⁵ Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz. Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell. In: Angelika Epple/Haber Peter (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil des Internet für die historische Erkenntnis. Version 1.0. Zürich 2005, S. 139–161.

²³⁶ Vgl. Paul (Anm. 121).

²³⁷ Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73).

²³⁸ Vgl. Pallaske (Anm. 89).

²³⁹ Vgl. Kenkmann (Anm. 27).

²⁴⁰ Vgl. Kerber (Anm. 89).

²⁴¹ Vgl. Hodel (Anm. 235). S.161.

²⁴² Vgl. Pallaske (Anm. 206).

²⁴³ Vgl. Bühl-Gramer (Anm. 73). S. 210.

3 Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit den Folgen der Digitalität für Gesellschaft und Geschichtsdidaktik

3.1 Die Digitale Gesellschaft und das Ende der Gutenberg Galaxie

Die Digitalität hat Gesellschaften überall auf der Welt maßgeblich verändert. Wandel und Kontinuität sind Konstanten einer gesellschaftlichen Evolution und es ist eine der dringlichen Aufgaben der Geschichtswissenschaft, diese Veränderungsprozesse zu dokumentieren, aufzudecken und zu rekonstruieren, um künftigen Generationen die Gewordenheit der Gegenwart und Perspektiven der Zukunft aufzeigen zu können. Doch dieser Wandel ist von epochaler Natur: Seit dem Ende der Gutenberg Galaxie²⁴⁴ und dem Wandel der Buchkultur, haben sich die Bedingungen für das Auffinden, Verarbeiten und Verbreiten von Informationen und Wissen²⁴⁵ grundsätzlich verändert.

3.1.1 Vom statischen zum mobilen Netz und vom Web 1.0 zum Web x.0

Der „Digitale Wandel“ kann grob in zwei Schritte eingeteilt werden:²⁴⁶ Der erste große Schritt begann Anfang der 80er Jahre, mit der Entwicklung und der Verbreitung des Internets an Hochschulen, bzw. mit der Entwicklung des World Wide Webs für kommerzielle Zwecke Anfang der 90er Jahre. Durch neu entstandene Möglichkeiten zur Speicherung und Verbreitung von Informationen und Wissen, durch Digitalisierung und durch in Netzwerken verbundene Datenbanken, war es erstmals technisch möglich, ortsunabhängig und frei von sozialen Hierarchien, die durch Bildungsstand, Beruf oder Herkunft determiniert sind, auf diese Informationen zuzugreifen. Damit vergrößerte sich der Bereich der Empfänger/Rezipienten in einem noch nie gesehenen Ausmaß. Der Bereich der Sender, also der Individuen oder Institutionen, die Informationen und Wissen zur Verfügung stellten, blieb jedoch noch relativ klein. Die Mediendistribution erfolgte weiterhin nach den

²⁴⁴ McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Bonn 1995.

²⁴⁵ Wissen, als Spezialfall von Information (vgl. Gieseke 2005), oder Information als systemspezifisch aufbereitete Daten und somit Zwischenprodukte des Wissens (vgl. Willke 2004, S.28 in Moser 2008, S.25). Information und Wissen wird in dieser Arbeit als Basiskonzept nach Bonfadelli/Friemel verstanden (Bonfadelli, Heinz/Friemel, Thomas N.: Medienwirkungsforschung. 4., völlig überarb. Aufl. Konstanz 2011 (UTB, 3451 : Medien- und Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Soziologie).). Die Begriffe stammen aus der Medien- und Kommunikationsforschung. Informationen werden demnach nach ihrem Informationsgehalt bewertet, der für den Rezipienten eine entscheidende Rolle spielt. Der Informationsgehalt wird somit durch die Information selbst, als auch durch die beim Rezipienten bereits existierenden Informationen definiert. Wissen wird als eine organische oder soziale Aggregation von Informationen verstanden. Eben ein „Spezialfall“ von Information.

²⁴⁶ Vgl. Moser (Anm. 230). beschreibt die Entwicklung der Wissensgesellschaft, als einen Wandel der Verarbeitungssysteme von Informationen, der sich maßgeblich durch Techniken des Web 1.0 und Web 2.0 verändert hat (S. 30).

bestehenden Regeln²⁴⁷. Die Menge an Informationen und des im Internet gespeicherten Wissens wuchs enorm – die Technologie, die man hierzu benötigte, war komplex und kostenintensiv genug, um immer noch nur einer gleichbleibend kleinen Schicht von Sendern/Produzenten zur Verfügung zu stehen, die der Menge der Rezipienten gegenüberstanden. Diese Technologie wird als Web 1.0 bezeichnet.

Direkte Auswirkungen hatte der Wandel auf die Form der Kommunikation. E-Mail verdrängte den Brief bis heute fast vollständig und läutete eine grundlegende Veränderung bei der Nutzung und Verbreitung von Informationen und Wissen ein. Die als Web 2.0 bezeichnete Technologie, die ab Mitte der 2000er Jahre die technische Datenmanipulationen durch Nutzende im Browser zuließ, war der erste Schritt, der die bisherigen Medienbegriffe teilweise obsolet machte, bzw. die Medienwissenschaft zu einer Neudefinition und Neustrukturierung von Medien und Medientheorien führte – was bislang aber nur teilweise und unvollständig ausgeführt wurde.²⁴⁸ Web 2.0 ermöglicht, dass Informationen und Wissen nicht mehr nur zentral von sog. Türwächtern (Administratoren und den Medienunternehmen) auf der Seite traditioneller Medienproduzenten der Massenmedien erstellt und verbreitet werden, sondern die Nutzenden selbst konnten und können fortan Themen und Inhalte aktiv mitbestimmen, da sie den lange und schon von BERTHOLD BRECHT²⁴⁹ in seiner Radiotheorie formulierten „Rückkanal“ zum Sender erhielten. Brechts Anliegen war es, den Rundfunk so zu demokratisieren, dass das Publikum nicht nur von den Medien und den darin übertragenen Obrigkeiten belehrt wird, sondern dass es wiederum selbst belehren kann.²⁵⁰ Damit ist u.a. auch ein politisches Engagement verknüpft, so dass der Rezipient ebenfalls über einen „Propagandaapparat“ verfügt.

*"Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, d.h., er würde es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen. Der Rundfunk müsste demnach aus dem Lieferantentum herausgehen und den Hörer als Lieferanten organisieren."*²⁵¹

²⁴⁷ Diese Regeln sind größtenteils nach Regeln der Gutenberg Galaxy nachempfunden worden. Administratoren und Redakteure entscheiden über den gelenkten Zugang zum Netz. Im Netzjargon werden diese daher Doorkeeper (Türwächter) genannt.

²⁴⁸ Vgl. Weber (Anm. 66), S.15-48.

²⁴⁹ Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8).

²⁵⁰ Vgl. Leschke (Anm. 61), S. 86.

²⁵¹ Brecht, Bertolt: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Neues Hörspiel : Essays, Analysen, Gespräche (1970), S. 9–14.

ENZENSBERGER²⁵² greift als Vertreter der Kritischen Medientheorie die Forderungen der Radiotheorie wieder auf und formuliert die zentrale Bedeutung der Aufhebung der Trennung zwischen Sender (als Produzenten) und Empfänger(als Konsument/Rezipient).

ENZENSBERGER „emanzipatorischer Mediengebrauch“ geht grundlegend davon aus, dass jeder Empfänger auch Sender sein muss/sollte. SCHICHA²⁵³ fasst die Forderungen von ENZENSBERGER unter Beachtung der Ideale der Kritischen Medientheorie, als Möglichkeit zur Mobilisierung der Massen, der Interaktion der Teilnehmer (Feedback) und der kollektiven Produktion zusammen. Jegliches mediale Produkt steht unter der gesellschaftlichen Kontrolle der Selbstorganisation und wird von der Gemeinschaft beurteilt und kritisiert. Hier werden die theoretischen Grundlagen von Web 2.0, von Wikipedia, Blogger und Facebook bereits lange vor der Entstehung vorformuliert.

Die Entwicklung des Web 2.0 hat die technischen Möglichkeiten hierfür geschaffen. Die Nutzenden sind jetzt nicht mehr nur „Consumer“, sondern werden auch zum „Producer“ und damit zum Prosumer. Sie können entscheiden, ob sie bestehende Inhalte nur konsumieren, diese kommentieren, sie verändern und bearbeiten oder selbst eigene Inhalte erstellen. Die tatsächliche Entwicklung der Technik bestätigt somit ENZENSBERGER und zeigt für ihn auf, dass die Marxistischen Medientheorien, unter deren Einfluss sich die Kritische Medientheorie sieht, von einem falschen Paradigma ausgehen. Das Problem ist dabei, dass von der Ausbeutung falscher Bedürfnisse ausgegangen wird und sie in der Folge die Medien als staatliches und kapitalistisches Propagandainstrument ablehnen. In zunehmendem Maß sind die Nutzenden über sog. soziale Netzwerke mit- und untereinander vernetzt und ermöglichen das rasante Ausbreiten bestimmter Informationen und können gemeinsam, also kooperativ und kollaborativ Informationen sammeln, bewerten und zur Verfügung stellen.²⁵⁴ Diese Nutzung von Web 2.0 Technologien wird auch als Social Web, bzw. deren Dienste als Social Media, als Soziale Dienste, bezeichnet. Anwendungen kommen zumeist ohne zusätzliche Software aus, können über den Internetbrowser genutzt werden und erlauben eine direkte und aktive Kommunikation. Zusätzlich haben viele Web 2.0 Anwendungen Schnittstellen zu den Sozialen Medien und erlauben, dass die von den Nutzenden erstellten Produkte, in andere Anwendungen eingebettet werden können (aus dem engl.: embedded). So lassen sich beispielsweise Videos aus YouTube in anderen Anwendungen, wie Facebook oder Blogs integrieren. Dies trägt in erheblichem Umfang zu ihrer Beliebtheit bei, haben doch gerade Jugendliche eine hohe Affinität zum Visuellen.²⁵⁵ Das bisherige mediale Push-Prinzip, also die gelenkte Mediendistribution, wurde in ein Pull-Prinzip, der aktiven Teilnahme verändert.²⁵⁶ Das Medium Internet, der bisherige Datenspeicher, wurde zum Werkzeugkasten einer neuen Generation von aktiven Prosumenten.

²⁵² Vgl. Glotz (Anm. 37).

²⁵³ Schicha, Christian: Kritische Medientheorien. In: Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S. 104–123.

²⁵⁴ McLuhan prägte hierfür den Begriff des „globalen Dorfes“.

²⁵⁵ Vgl. JIM Studie 2012 unter <http://www.mpfs.de/?id=527> aufgerufen am 25.06.2012

²⁵⁶ Vgl. Moser (Anm. 230).

Parallel begleitet wurde diese Entwicklung durch die Digitalisierung bislang analoger Technologien, wie digitale Telefonie, digitales Fernsehen, digitale Kameras. Die Produktion von Informationen und Wissen durch diese technischen Hilfsmittel und deren Übertragung in die Wissensspeichersysteme des Internet wurden erheblich erleichtert. Zusätzlich sind die Geräte selbst mit dem Internet verknüpft und bilden somit schon selbst Axiome in einem potentiellen Wissensnetzwerk. Treten diese Datenspeicher und neuen Wege der Verarbeitung von Informationen und Wissen z.B. in einem digitalen oder realen Lernraum auf Lernende, so müssen auch neue Formen des Lernens und des „zusammen Lernens“ (social learning) entstehen. Daher sind rund um die Digitalen Medien neue Lerntheorien entstanden. Darunter der von SIEMENS 2004 formulierte Konnektivismus, der den persönlichen „Besitz“ von Information und Wissen für nicht mehr wichtig befindet, da sich die Informationen auf unterschiedlichen Knoten, auch außerhalb der menschlichen Existenz befinden können.²⁵⁷

Hinzu kommt zwischenzeitlich auch die Vernetzung weiterer technologischer Geräte aus dem Umfeld des Menschen. Kann der Kühlschrank, das Auto oder die Armbanduhr mit dem Internet kommunizieren und mehr, so spricht man von „Internet der Dinge“, das mit einer Reihe weiterer Veränderungen, hervorgerufen durch das mobile Web, als ubiquitäres Netz bezeichnet wird, oder ubiquitous computing. Ubiquitär steht dabei für allgegenwärtig. Nutzende können mit Hilfe mobiler Endgeräte jederzeit und überall Daten, Wissen und Informationen abrufen oder generieren. Sie können sich und die Dinge die sie umgeben georeferenzierbar machen. Sie selbst stehen dabei in ständigen Kontakt mit ihren sozialen Netzen und auch mit anderen technischen Geräten – wie z.B. der heimischen Heizung oder den Rolladen, die aus der Ferne gesteuert werden können.

Das Projekt Google Glass²⁵⁸ ist nur ein Vorgeschmack auf das, was in nächster Zeit weitere, tiefgreifende Veränderungen im medialen Alltag hervorrufen wird. Für den historisch Interessierten heißt das, dass Informationen und Wissen über die Vergangenheit und Geschichte von gegenständlichen Quellen, jederzeit vor Ort abrufbar werden und vernetzbar mit Informationen aus anderen Quellen in Form von Bildern, Texten oder Filmen sind. Es heißt aber auch, dass selbst weitere Informationen hinzugefügt werden können und dass diese Informationen mit und über die sozialen Netze kommuniziert werden können. Das gilt für jeden Ort und jede Uhrzeit – solange man mit dem Internet verbunden ist.

Die Entwicklung des Web 3.0 („Semantischen Netz“) erlaubt es, Daten so zu strukturieren und aufzubereiten, dass deren Bedeutung von Computern verarbeitet werden kann.²⁵⁹ Hierbei werden Informationen mit semantischen Metadaten weiter definiert und beschrieben. Somit können Computer diese Metadaten weiter vernetzen und auslesen, was

²⁵⁷ Siemens, George: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age 2004, http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf, aufgerufen am 14.11.2014.

²⁵⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=rrDrOWI1AYI> aufgerufen am 20.02.2014

²⁵⁹ Moskaliuk, Johannes: Web 2.0, Web 3.0, Web X.0? 2011, http://www.wissensdialoge.de/wp-content/uploads/wissensblitz_21_web20.pdf, aufgerufen am 14.08.2013.

es für den Menschen wiederum einfacher macht, in diesen Informationen zu suchen oder sie weiterzuverwenden. Computer können also dann erkennen, dass es sich z.B. beim Begriff Karlsruhe, um eine Stadt und beim Begriff Rhein, um einen Fluss handelt. Verschmilzt dieses semantische Netz (Web 3.0) mit dem sozialen Netz (Web 2.0), so entsteht ein soziales, semantisches Netz - das Web X.0. Es verbindet prinzipiell alle modernen medialen Erscheinungen, was nach dem Internet Wissenschaftler und Blog-Autor Stephen DOWNES zu folgendem Szenario führen wird:

„The idea of Web X is that it combines web 2.0 (social web) and web 3.0 (semantic web) to create what I have called, in the past, the semantic social web. But it's more than just that, because it takes these and moves them off the web and into your hand. And more than just that, because it's the web of data, the geoweb, augmented media, the 3D web, and more. The eXtended web - the web, extended from the internet, into your life.“²⁶⁰

Das bisher populärste Beispiel für eine Web 3.0 Anwendung ist das *Semantic MediaWiki (SMW)*²⁶¹, das ein Web 3.0 Plug-In zur Erweiterung für Wikipedia ist.²⁶² Bislang gibt es jedoch nur wenige populäre Anwendungen außerhalb der Industrie, wie z.B. der NASA. Semantische Suchmaschinen z.B., können Fragen in ganzen Sätzen als Audio oder Text analysieren und entsprechende Suchanfragen einleiten, was als „natural language search“ bezeichnet wird. Beispiele hierfür sind die Suchmaschinen ask.com und Bing von Microsoft oder das kognitive Computer System „Watson“ von IBM.

Die Dienste des Web 2.0, bzw. der Sozialen Medien lassen sich nach eigener Definition grob in fünf Bereiche aufteilen. Die Übergänge zwischen den Teilbereichen sind fließend und teilweise sehr stark überlappend und mit anderen und zwischen anderen Anwendungen ihrer Teilbereiche vernetzt:

1. **Soziale Netzwerke**, deren Schwerpunkte bei der Vernetzung von Nutzenden und dem Knüpfen von Kontakten zu speziellen Themenbereichen liegen (z.B. Facebook, Xing oder Ning)²⁶³
2. Netzwerke zum **Teilen und Verbreiten von Informationen und Wissen** in Form von selbst oder kollaborativ verfassten Nachrichten-Tagebüchern wie Blogs (z.B. Wordpress, Blogger) oder Microblogs (Twitter) oder in Form von Präsentationen

²⁶⁰ Downes, Stephen: Web 3.0: The Way Forward? 2013, <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=52864>, aufgerufen am 14.08.2013.

²⁶¹ Vgl. http://semantic-mediawiki.org/wiki/Semantic_MediaWiki aufgerufen am 14.08.2013.

²⁶² Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM 2012 Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland 2012, http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf.

²⁶³ Soziale Netzwerke, wie z.B. Facebook oder Wer-kennt-wen, entwickeln sich technologisch kontinuierlich weiter. So können auch hier, ähnlich wie bei Netzwerken der Kategorie 2, mittlerweile eigene Bilder/Videos zu Galerien hochgeladen werden und imitieren dabei Dienste wie Youtube Flickr oder Picasa. Auch können fremde Bilder und Videos in eigene oder fremde Pinnwände „eingebettet“ (embedded) werden. Die Inhalte werden aber nur verlinkt und befinden sich nicht auf den Servern von Facebook, sondern auf den Servern anderer Web 2.0 Anbieter, wie z.B. Youtube. Das Vernetzen von Nutzenden und die Vernetzung von fremden Nachrichten, Bildern und Videos bleiben die Hauptaufgaben von sozialen Netzwerken und rechtfertigen noch immer ihre eigene Kategorie.

(z.B.: slidehare, scribt oder slidecast). Mittlerweile sehr bekannte Netzwerke zum Teilen und Verbreiten von Bildern, Videos und Musik sind die multimedialen Plattformen, wie z.B. YouTube, Picasa und Last FM.

3. Netzwerke, deren Schwerpunkt beim **Kooperieren und Kollaborieren** liegt. Bekannte Anwendungsbereiche sind hierbei das gemeinsame Erstellen von Linklisten (Diigo, Digg), dem gemeinsamen Erstellen von enzyklopädischen Wissen in Form von Wikis (z.B. Wikipedia, Wikispaces). Soziale Spiele und das sog. Crowdsourcing sind ebenfalls Teilfragmente dieses Bereichs. Auch sog. Learning Management Systeme (LMS) wie Moodle, das kommerziell erfolgreichere Blackboard oder das E-Portfolio System Mahara ließen sich u.a. in dieser Kategorie verorten.
4. Dienste, die **Rollen und Aufgaben klassischer Computer** – Software und **Hardware in das Web 2.0 übertragen**. Dieses Cloud-Computing ermöglicht es, dass bestimmte Angebote nicht mehr auf dem heimischen Rechner ausgeführt werden müssen. Viele Software-Programme, Datenspeicher, Rechenleistung und Plattformen zum gemeinsamen Arbeiten können somit auf Servern von Cloud-Anbietern ausgelagert werden. Diese Leistungen sind dann von allen möglichen Endgeräten mit Internetanschluss abrufbar. Das klingt nach einem Konzept – ist aber bereits seit der E-Mail bekannt, die ja auch auf den Servern des Providers von überall abrufbar ist. Die bekanntesten Anbieter für Datenspeicher sind Dropbox, Copy und SugarSync. Bild- und Videobearbeitungsprogramme, die als klassische Software für den heimischen PC gelten, werden durch Web 2.0 Anwendungen wie z.B. SumoPaint und Kaltura überflüssig. Die gemeinsame Erstellung und Bearbeitung von Dokumenten geschieht ohne eigene Office-Software bei GoogleDocs (jetzt Google Drive) oder durch sog. Etherpads.
5. Dienste, die **relevante Inhalte georeferenziert auf Karten darstellen**, sie mit Webanbietern, anderen Webangeboten oder Sozialen Medien vernetzen (z.B. Google Maps oder Bing Maps als Kartenanbieter und Reiseportale, wie Trip Advisor, die diese für ihre Dienstleistungen nutzen). Viele bisherige Web 2.0 Anwendungen sind um geographische Ortungsdienste erweitert worden und sind damit als sog. Apps auch auf mobilen Computern, wie Smartphones und Tablet PCs verfügbar. So können z.B. Gebäude mit Hilfe einer App (Junaio/Layar) durch den Sucher der Kamera erkannt werden und über Informationsdienste, wie z.B. Wikitude Informationen über das Gebäude mitgeteilt werden. Ebenso können noch vor Ort aufgenommene Bilder bearbeitet und zu einem Videofilm verarbeitet werden, der über das Internet mit anderen Menschen via Mail, Picasa, Twitter, Dropbox oder Facebook zur Ansicht oder weiteren Bearbeitung zur Verfügung gestellt wird. Gleichzeitig ist es möglich, das Video „virtuell“ an das Gebäude zu „hängen“, das dann mit einer speziellen App vor Ort von anderen abgerufen werden kann.

Die Technologien des Web 2.0 und seiner Sozialen Medien und ihrer Hybriden aus dem mobilen Internet haben jedenfalls erheblich zum Wandel der globalen Gesellschaft und zur Etablierung einer neuen Kultur beigetragen, die alle wichtigen Bereiche des Lebens erfasst hat. Die nachfolgenden Grafiken vermitteln einen kleinen Einblick, inwieweit sich der

Umgang mit Informationen, Wissen, Daten und Kommunikation verändert hat. Sie zeigen die Datenbewegungen im Internet die innerhalb von 60 Sekunden auf den bekanntesten Plattformen stattfinden²⁶⁴ und die Datenbewegungen speziell auf Facebook²⁶⁵:

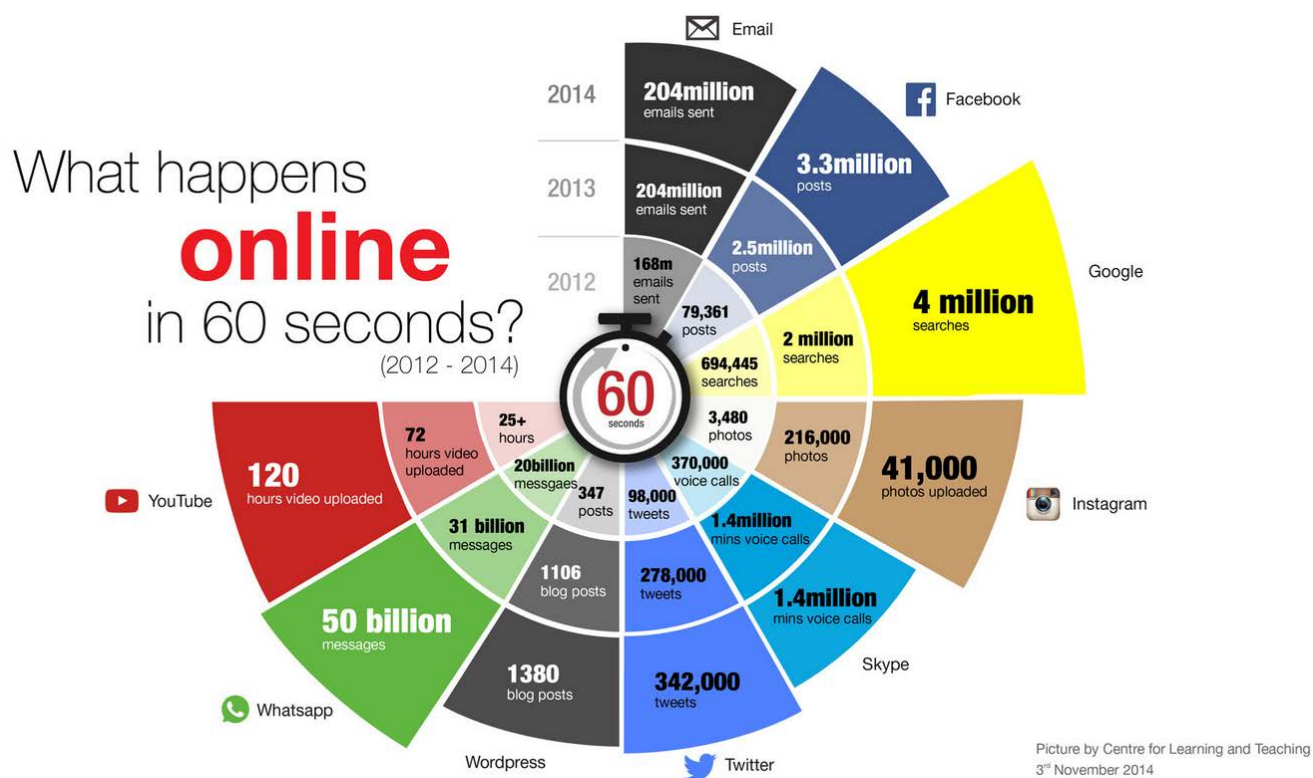


Abbildung 3-1: (2014)What happens on the Internet in 60 seconds?

²⁶⁴ Vgl. Centre for Learning and Teaching (2014): <https://clt.vtc.edu.hk/what-happens-online-in-60-seconds/>, aufgerufen am 14.11.2014.

²⁶⁵ Vgl. Futur Biz (2014): <http://i2.wp.com/www.futurebiz.de/wp-content/uploads/2014/06/A-facebook-minute2-1-1.jpg>, aufgerufen am 14.11.2014.

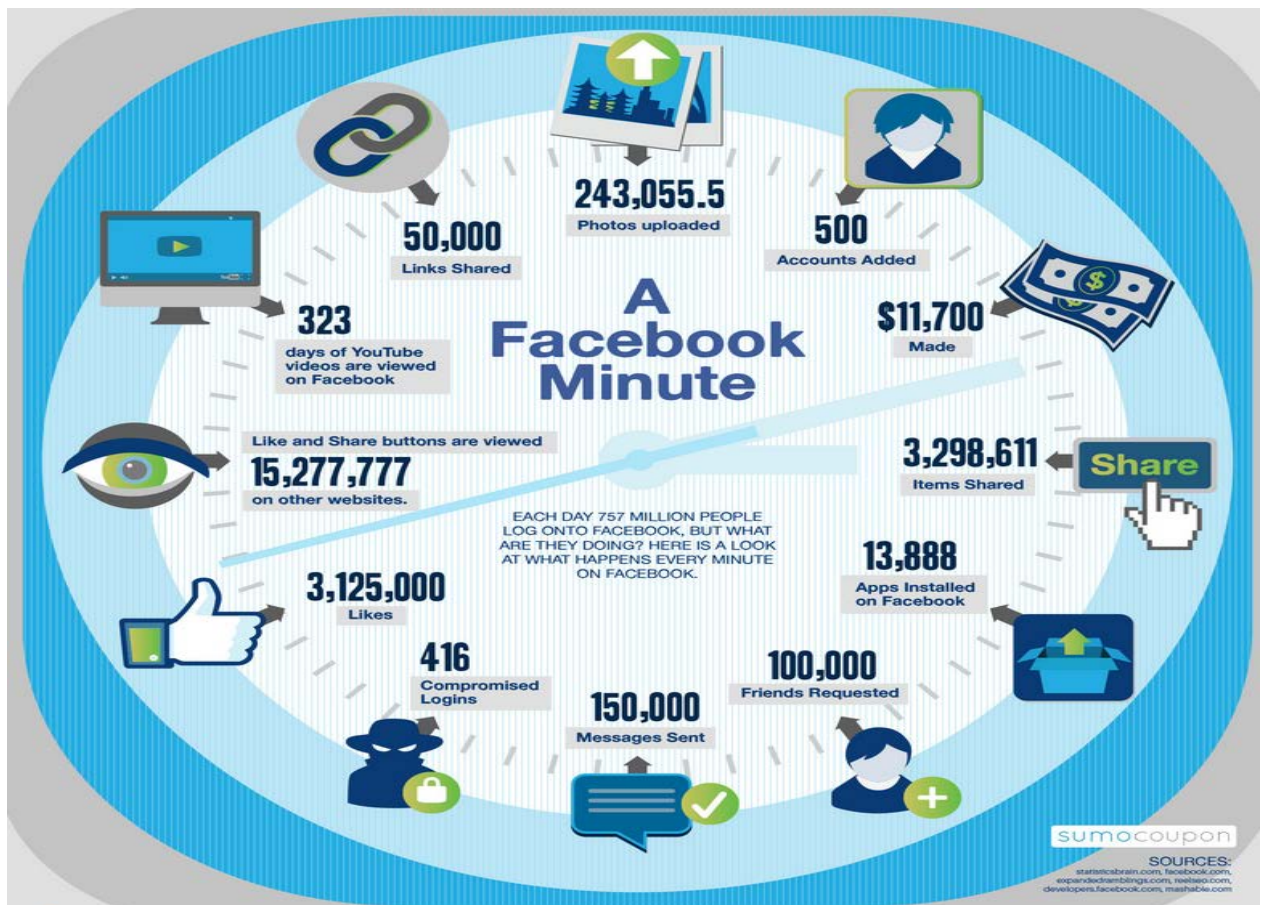


Abbildung 3-2: A Facebook Minute in 2014.²⁶⁶

Kaum ein größeres Unternehmen, seien es Banken, Automobilbau, öffentliche Verwaltung und erst recht nicht ein Unternehmen aus dem Bereich der Elektrotechnik, kommt heute mehr ohne diese Technologien bei der Kommunikation nach Innen oder Außen aus.

Nach dem GOLDMEDIA TRENDMONITOR 2013 bringt die Verbindung von sozialem Leben, Location-based Services und Möglichkeiten der Organisation des privaten und beruflichen Alltags das mobile Internet noch näher zu den Menschen und sorgt für neue Anwendungen, Dienste und Services auf dem Smartphone- und Tabletmarkt. Obwohl die Geräte immer leistungsfähiger werden, findet momentan eine Verlagerung von Rechenleistung und Speichersystemen auf Server in der Cloud statt, um Anwendungen noch mobiler zu gestalten und überall verfügbar zu machen.²⁶⁷

²⁶⁶ Infographic: What happens in a Facebook minute? – Inside Facebook 2014:

<http://elearningfeeds.com/infographic-what-happens-in-a-facebook-minute-inside-facebook/>, aufgerufen am 20.11.2015.

²⁶⁷ Goldhammer, Klaus: Goldmedia Trendmonitor.

„Somit verliert an Bedeutung, was heute noch zwischen Server und Smart Device angesiedelt ist. Alles was digitalisierbar ist, wird digital und alles was digital ist, wird mobil!“²⁶⁸

Analoge Einzelmedien verschmelzen mit digitalen Medien über das Internet zu neuen Verbundsystemen, in denen es unmöglich ist, ein Leitmedium²⁶⁹ zu definieren. Waren Einzelmedien bislang technisch, aber auch in ihren Kommunikationscodes voneinander getrennt, ist jetzt unklar, mit welchen Auswirkungen immer neue Medienkombination beim Rezipienten aufgenommen und verarbeitet werden. Klar bleibt nur, dass ein sprunghafter Anstieg bei Mediennutzung, Medienkonsum und Medienproduktion entstand, der stetig zunimmt.

Dies hat Auswirkungen auf die bisher gültigen wissenschaftlichen Theorien aus dem Bereich der Medien. Alle bisherigen Formen der Medien- und Kommunikationstheorien sind unter den Bedingungen der Digitalität²⁷⁰ neu zu denken, wobei es nicht Ziel sein kann, die Qualitäten der Einzelmedientheorien zu vernachlässigen.

3.1.2 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Das Internet und die Digitalen Medien haben den Umgang mit Informationen und Wissen und die Art und Weise, wie wir Menschen diese in unserer Gegenwart kommunizieren grundlegend verändert und diese Entwicklung wird sich für die Zukunft noch weiter fortsetzen. So eröffnet sich uns nicht nur ein fast unbegrenzter Zugang zu Wissen aus Bibliotheken und Archiven. Es hat auch die Art und Weise, wie der Mensch mit den Überresten und Dokumenten seiner Vergangenheit im Internet umgeht maßgeblich verändert. 2014 wurden pro Minute über 200000 Bilder auf Facebook und Instagram gepostet. Es ist anzunehmen, dass ein nicht unerheblicher Teil dieser Inhalte in einem historisierenden Zusammenhang gepostet wurde. Zahlreiche Gruppen haben sich zu unterschiedlichen historischen Themen auf Facebook zusammengefunden. Die Gefahr besteht, dass die genutzten Quellen dabei größtenteils dekontextualisiert und ihrer Daten und Perspektiven beraubt werden. In den meisten dieser Fälle ist geschichtswissenschaftlicher Impetus auch nicht der Antrieb, sondern Unterhaltung und Emotionalisierung. Ähnliches gilt auch für die Zahl von Internetseiten, die in den letzten 10 Jahren rund um das Thema Geschichte entstanden sind. Eine Suchanfrage auf Google ergibt z.Zt. 1.950.000 Treffer. Nur ein Bruchteil sind einem Bereich der von PANDEL beschriebenen „Referierten Geschichte“²⁷¹ zuzuschreiben. Den Großteil betreiben andere Anbieter. Google ist als „Bibliothek zu Babel“, wie HABER Google nennt, zu einer Chance und einem Risiko für

²⁶⁸ Ebd.

²⁶⁹ Vgl. Giesecke (Anm. 194), S. 2.

²⁷⁰ Ebd.

²⁷¹ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92). S. 9.

die Geschichtskultur zugleich geworden.²⁷² Das Internet und das Web 2.0 ist als eine Fortführung des Zitats von KÖRBER zu betrachten:

„In einer Gesellschaft, in welcher breite Schichten der Bevölkerung durch weitgehend unidirektional ‚arbeitende‘ Massenmedien (etwa Zeitungen), zumal audiovisueller Art (Radio, Fernsehen) erreicht werden können, durch welche neue Kanäle der Verbreitung von schneller wechselnden sowie kontroversen Geschichtsbildern und Argumentationsformen historischen Denkens eröffnet sind, wachsen dem Geschichtsunterricht ganz andere Aufgaben zu als nur diejenige der Vermittlung eines stabilen Geschichtsbildes, insbesondere die Befähigung, mit dieser Vielfalt kritisch umzugehen.“²⁷³

Die Veränderungen auf die Art und Weise, wie historische Narrationen im Internet entstehen und rezipiert werden, haben bereits u.a. HODEL²⁷⁴, KRAMERITSCH²⁷⁵ und HABER²⁷⁶ in mehreren Schriften aufgezeigt und belegt.

Welche Veränderungen die Möglichkeiten der Digitalität auf das Geschichtsbewusstsein insgesamt haben, bleibt vorerst ein Desiderat. Es ist jedoch von großen Auswirkungen auszugehen, deren Bewältigung nur durch eine stärkere Einbeziehung der Medien allgemein und einer Förderung der Medienkompetenz im Speziellen im Geschichtsunterricht erreicht werden kann.

Es ergeben sich drei Leitperspektiven für die Geschichtsdidaktik, um sich dem Thema Internet und Web 2.0 weiter zu nähern:

- **Web 2.0 und der Lernende als Rezipient historischer Inhalte**

Im Sinne ENZENSBERGER muss der Nutzende eine kritische Distanz zu den medialen Produkten der Digitalität unter den Bedingungen von Web 2.0, Social Media und ubiquitären Medien aus historischer Perspektive - im Sinne der Wissenschaftsorientierung als Prinzip und einer historischen Methodenkompetenz – entgegen bringen können. Lernenden muss bewusst sein, dass mit dem Zugang zu den fast endlosen Wissensdatenbanken des Internets, auch die entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten Voraussetzung sind, in diesen Beständen qualifiziert zu recherchieren und damit verbunden – Aussagen über Qualität und Verlässlichkeit machen zu können. Dabei muss Lernenden bewusst sein, dass durch das Web 2.0 die

²⁷² Haber, Peter: «Google-Syndrom». Phantasmagorien des historischen All Wissens im World Wide Web. In: Angelika Epple/Haber Peter (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil des Internet für die historische Erkenntnis. Version 1.0. Zürich 2005, S. 73–89. Hier: S. 86.

²⁷³ Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 42–59.

²⁷⁴ Vgl. Hodel/Haber (Anm. 185). Vgl. auch: Hodel, Jan: Narrationen im digitalen Zeitalter. In: Jan Hodel/Peter Haber (Hrsg.): weblog.hist.net. Weblog zu Geschichte und Digitalen Medien.

²⁷⁵ Krameritsch, Jakob: *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*. In: : in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 6 (2009), H. 3. Vgl. auch Vgl. Krameritsch (Anm. 184).

²⁷⁶ Vgl. Haber (Anm. 109).

Produzierenden der im Netz verbreitenden Inhalte eben „Jedermann“ sein kann – mit all den weiter oben skizzierten positiven und negativen Effekten bezüglich Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und Wissenschaftlichkeit. Hinzu kommen die Möglichkeiten des Social Webs und der partizipativen Teilhabe an Produktion, Diskurs und Verbreitung, die auch historische Themen, Darstellungen und Interpretationen betreffen und sogar bis zur Unkenntlichkeit verzerren. D.h. auch, dass Lernende sich im Geschichtsunterricht mit geschichtskulturellen Produkten der Digitalität kritisch, reflexiv auseinandersetzen müssen. Nur so können mediale Produkte des Web 2.0 unter der gesellschaftlichen Kontrolle der Selbstorganisation stehen und die Lernenden Teil einer kompetenten Gemeinschaft werden und nicht Opfer ihrer selbst. Damit dies geschehen kann, reicht eine passive Auseinandersetzung jedoch nicht aus – es wird somit hier ein kritischer Umgang mit medialer Geschichtskultur gefordert.

- **Web 2.0 und der Lernende als Produzent historischer Inhalte**

Die Auseinandersetzung mit der Digitalität im Sinne einer Mediengeschichtskultur besitzt eine Doppelstruktur: Zentral für die Geschichtsdidaktik muss sein, dass ENZENSBERGER, eine nicht manipulierte Medienproduktion unmöglich erscheint und er ruft deshalb dazu auf, Medien immer zu dekonstruieren²⁷⁷ und jeden zu einem potentiellen „Manipulateur“ auszubilden.

Nur so kann der Nutzende die Konstitution, den Kontext und die Bedingungen der Produktion medialer Inhalte oder des Mediums selbst erkennen.

Mediendekonstruktion ist für die Geschichtsdidaktik also im Hinblick auf Produktionsbedingungen, Sendungsbewusstsein und dem Bereich der Medienanalyse und -wirkung hin zu erweitern. Manipulateur kann nur derjenige werden, der auch „aktiv“ manipulieren kann. Medienkompetenz ist auch für die Geschichtsdidaktik eine Handlungskompetenz. Jeder Gebrauch der Medien setzt also Manipulation voraus. Historische Medienbildung umfasst somit auch die eigene Produktion von Medien und die Verbindung zur Narrativität des Geschichtsunterrichts.

- **Web 2.0 und die Möglichkeiten für Lehrende und geschichtswissenschaftlichen Praktiken**

Auch Lehrende können von den Möglichkeiten der Kommunikation, Partizipation und neuen Formen der Darstellung und Interaktion mit Vergangenheit und Geschichte profitieren. Sie bieten zahlreiche Anlässe und Ansatzpunkte, die für das historische Lernen wichtig sind. So sind hier ubiquitäre Zugriffsmöglichkeiten auf Informationen

²⁷⁷ Vgl. Sauer (Anm. 21), S. 89.: „Im Zuge der Kompetenzorientierung ist immer stärker gefordert worden, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Quellen, sondern auch mit Darstellungen von Vergangenheit kritisch auseinandersetzen können sollen. Dabei geht es nicht allein um den klassischen Historikertext, sondern um ein ganzes Spektrum von geschichtskulturellen Darstellungsformen, die die öffentliche Geschichtsvermittlung prägen. Dazu gehören Fernsehdokumentationen oder Spielfilme, Romane oder Zeitschriften, Ausstellungen oder Computerspiele. Zumindest exemplarisch sollte der Geschichtsunterricht Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, mit den Besonderheiten einzelner wichtiger Darstellungsformen umgehen zu können. Ziel ist gewissermaßen der mündige und kritische „Geschichtsverbraucher““.

und Wissen aus dem Internet zu nennen, die neue Lehr- und Lernformen ermöglichen und die den Digitalen Medien eine Rolle als Werkzeuge für den Wissenserwerb zuweisen. Durch neue technische Möglichkeiten des Zugriffs, der Interaktion und der Manipulation von Materialien, die für das historische Lernen bedeutsam sind, entstehen durch den handlungsorientierten Charakter auch neue Möglichkeiten zum Lernen über die Medien und wie sie den Umgang einer Gesellschaft mit Geschichte prägen. Lernende können ihr Lernen selbst steuern, sofern die Lehrkraft in der Lage ist, spezielle Settings und E-Learning Angebote zur Verfügung zu stellen. Für die Geschichtslehrkraft entstehen somit neue Aufgabenfelder, die eine erhebliche Medienkompetenz voraussetzen. Diese Kompetenzen bilden die Grundlage für die mediendidaktische Planung von Unterricht, bei der Digitale Medien durch virtuelle Räume, Museen, Modelle und Zugang zu Quellen im Original und teilweise am Originalort, einen authentischeren Zugang zum historischen Lernen bieten können, als der traditionelle Unterricht im Klassenzimmer.²⁷⁸ Es liegt ebenfalls eine Doppelstruktur beim produktiven Umgang mit Web 2.0 Werkzeugen vor, die sich sowohl auf der Ebene der Lehrenden, als auch auf der Ebene der Lernenden abspielt und bei der mediendidaktische Überlegungen für den Geschichtsunterricht bedeutsam sind. KÖRBER kommt zu einer vergleichbaren Position und postuliert vier Aussagen

- „Die Nutzung des ‚virtuellen‘ Raums Internet ermöglicht viel stärker als das konventionelle Klassenzimmer ein Lernen, das auf die Bewältigung von neuen Anforderungen in der realen Welt ausgerichtet ist – also auf die Förderung von ‚Kompetenzen‘.
- Das Internet ist im Blick auf historisches Lernen nicht per se ein virtueller Raum, sondern – bei konsequenter Nutzung seiner Möglichkeiten – ein ‚Real-Raum‘.
- Kompetenzorientiertes Geschichtslernen kann von der Nutzung des ‚virtuellen Real-Raums‘ Internet profitieren.
- Das Internet mit allen seinen Möglichkeiten fordert ein kompetenzorientiertes Lernen.“²⁷⁹:

Aber es sind auch Risiken mit dem Umgang des Internet bereits bekannt und konkret benannt. HILMER beschreibt einige Probleme im Hinblick auf die Arbeit Lernender mit dem Internet:

²⁷⁸ Man vergleiche die Möglichkeiten, die eine „virtuelle Schnitzeljagd“ zur Dekonstruktion von Machtdarstellungen in der künstlerischen Umsetzung von Kunst und Architektur in einem virtuellen, fotorealistischen Schloss von Versailles mit Hilfe von Google Streetview erlaubt. Vgl.: <http://www.freetech4teachers.com/2012/11/use-google-hangouts-for-virtual.html>, aufgerufen am 10.03.2015.

²⁷⁹ Vgl. Körber (Anm. 109). S.46.

- „Lernende sind kaum in der Lage, die Flut an Informationen im Internet zu gewichten, wichtige von unwichtigen Onlinere Ressourcen und ‚richtige‘ von ‚falschen‘ Darstellungen zu unterscheiden.
- Lernende verwenden Internetseiten oft nur als Materialienbörsen, um Texte aus diesen zu kopieren, einzufügen und dann als Eigenleistung zu verkaufen. Die Arbeit im und mit dem Internet beschränkt sich meistens auf die Sammlung und Zusammenfassung von Informationen. Plagiate landen dann auf dem Pult der Lehrenden anstatt solcher Arbeiten, die eine eigenständige und selbstständige Bearbeitung, Gewichtung, Analyse und Hinterfragung des Onlinematerials darstellen oder aufzeigen, dass die Lernenden Onlinere Ressourcen miteinander verglichen haben und zu einer eigenen Erkenntnis gelangt sind.
- Studierende können oftmals gar nicht mehr nachvollziehen, was Inhalt der Kritik ihrer Dozenten ist, wenn diese die mangelhafte Beachtung der Fachmethodik beanstanden.
- In den Fußnoten und im Literaturverzeichnis werden teilweise kaum noch neuere wissenschaftliche Literatur und Primärquellen aufgelistet. Studierende erbringen oft nicht mehr den Nachweis, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Darstellungen zum historischen Gegenstand geführt wurde.“²⁸⁰

3.1.3 Neue Technologien wandeln die Welt: medienbezogene Gesellschaftsbegriffe und Gesellschaftstheoreme

Web 2.0 hat nicht nur die Art und Weise beeinflusst, wie Menschen interagieren und selbst Produzenten von Medien werden können. Es hat ein umfassenderer und globaler Wandel stattgefunden. Diese gesellschafts- und medienkulturellen Veränderungen durch die globale Digitalisierung als spezifisches, medienübergreifendes und epochales Leitmedium²⁸¹ fanden Eingang in zahlreiche Gesellschaftstheoreme. Diese äußeren Bedingungen kann der Geschichtsunterricht, gerade mit dem Blick auf die Geschichtskultur, nicht unberücksichtigt lassen. Es muss die Frage gestellt werden, welche Anforderungen und Ziele sich für die Geschichtsdidaktik aus der gesellschaftlichen Wahrnehmung des Digitalen Wandels ergeben und wie diese in den Geschichtsunterricht integriert werden sollen.

So drückt sich der Wandel in der Bereitstellung und Rezeption von Daten, Informationen im Begriff der Informationsgesellschaft²⁸² aus, die wie oben beschrieben, von der

²⁸⁰ Hilmer, Thomas: Projektorientiertes und entdeckendforschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der ‚WebQuest‘-Methode. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 131–146. Hier: S.

²⁸¹ Rückriem, Georg: Mittel, Vermittlung, Medium - Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz 2010, http://shiftingschool.files.wordpress.com/2010/11/ruckriem_medienbegriff.pdf, aufgerufen am 06.06.2013.

²⁸² Berthoud, Gérald: Informationsgesellschaft. Geschichten und Wirklichkeit ; 22. Kolloquium (2003) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften = Société de l'information. Fribourg 2005.

Wissensgesellschaft²⁸³ aufgenommen werden. Der Zugriff auf Informationen und Wissen ist jederzeit und von überall aus möglich – ist also ubiquitär (allgegenwärtig). Der Wandel der Kommunikation durch E-Mails, Handys/Smartphones, Chats kommt im Begriff der Kommunikationsgesellschaft zum Ausdruck. Die zunehmende Vernetzung drückt sich in Begriffen, wie „Connected Age“, „Digital Age“ oder „Nächste Gesellschaft“²⁸⁴ aus. Zusammengefasst betrachtet leben wir in der immer wieder beschriebenen Mediengesellschaft.

Im Zusammenhang mit Bildung, Ausbildung und wirtschaftlichen Fortschritt werden diese Theorien gerne in der ökonomischen und politischen Rhetorik aufgegriffen, um die Aufmerksamkeit auf eine prognostizierte Zukunftsvision zu richten. Selten ist dabei genau definiert, worum es sich bei den benannten Theorien konkret handelt²⁸⁵. Es verbindet sie nur eines – nämlich die Annahme, dass unsere Gesellschaft den Informations- und Kommunikationsmedien einen besonders hohen Stellenwert einräumt, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringen und bisherige soziale und kulturelle Konzepte ablöst, oder bereits abgelöst hat. Dabei schwingen Begriffe wie Vorsprung, Zukunft und Fortschritt automatisch mit, denn den Medien werden diese Attribute gerne verliehen. Die Mediengesellschaft transformiert sich in eine Medienkultur.²⁸⁶ Nach KÜBLER werden die Theoreme hierbei zum Mythos verklärt:

*„Dabei enthalten sie meist Spuren von Wahrheit, aber sie fügen sie so in emotionale Kontexte ein, dass sie einerseits zu fixen Sinnesinterpretationen oder Lebensorientierungen gerinnen können andererseits für jedwede ideologische Vereinnahmung und Umdeutung anfällig sind.“*²⁸⁷

Jede Form von Wissenschaft, Kunst und Technik, jeder bedeutende Beitrag zu Politik und Wirtschaft – sprich jede Form menschlicher Gestaltungstätigkeit, die auch als Kulturleistung bezeichnet werden kann – ist zu finden und spiegelt sich wieder in den virtuellen Räumen einer digitalisierten, vernetzten Welt. Ständig kommen neue Welten und neue Geräte hinzu, um sich diese Welten zugänglich zu machen.

In seinem Resümee stellt KÜBLER fest, dass bei aller fehlender Trennschärfe, die Generierung von Wissen, die Verfügung von Wissen, die Anwendung von Wissen und ein umfassendes Wissensmanagement²⁸⁸ eben doch alle Bereiche menschlicher Existenz durchdringt und unsere moderne Gesellschaft in noch zunehmenden Maße bestimmen wird.

²⁸³ Kübler, Hans-Dieter: Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen ; eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden 2005., S.89ff

²⁸⁴ Vgl. Rückriem (Anm. 281).

²⁸⁵ Vgl. Kübler (Anm. 283), S. 7–10.

²⁸⁶ Schmidt, Siegfried J.: Die Welten der Medien. Grundlagen u. Perspektiven d. Medienbeobachtung. Braunschweig 1996 (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie).

²⁸⁷ Vgl. Kübler (Anm. 283), S. 8.

²⁸⁸ Mittelstraß 1998, S.15 zitiert nach Ebd. S. 196f.

Die neueren Gesellschaftstheorien sind allumfassend mit dem Medien-Paradigma verknüpft und beschreiben den Zusammenhang zwischen sozialem Wandel und medialen Wandel in unserer Gesellschaft.²⁸⁹ Eine Bestätigung dieser Behauptung sieht STAIGER in den Analysen der Medienhistoriographie,

„[...]die die gesamte Menschheitsgeschichte als Geschichte der Medien reformuliert und die Wechselwirkungen von Medienwandel und Wahrnehmungswandel aufzeigt. Begreift man die gegenwärtige Kultur in diesem Sinne als Medienkultur, so ergibt sich hieraus die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der Funktionen und Aufgaben der Bildungsinstitution Schule.“²⁹⁰

Welchen (Kultur-)Wandel dies auslöst und welche Auswirkungen auf die kollektive Geschichtskultur bereits stattgefunden haben, ist wissenschaftlich noch nicht für die Geschichtsdidaktik erschlossen. Dass ein kultureller Wandel für die Menschheit nicht nur ausschließlich positive Elemente mit sich bringt, ist selbstverständlich. Eine einfache, positivistische Übernahme von neuen Gesellschaftstheorien in die Geschichtsdidaktik muss abgelehnt werden. Lernenden muss auch der kritische Umgang mit der Mediengesellschaft vermittelt werden. ENZENSBERGER, POSTMANN und andere Akteure einer medienkritischen Position haben auf verschiedene Bereiche hingewiesen, auf die in einem späteren Kapitel noch eingegangen wird. Es ist auch Aufgabe von schulischer Bildung, eine kritische Wahrnehmung der Veränderungsprozesse und eine Fähigkeit zur Kritik und Analyse von Informations- und Kommunikationsmedien zu ermöglichen.

Zu bedenken ist, dass diese neuen Gesellschaftstheoreme schon lange populär sind. Trotzdem existieren bislang keine etablierten Ergebnisse, die die Auswirkungen auf das Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur untersuchen. Dass diese Veränderungen einen fundamentalen Einfluss auf unsere nationale, wie auch globale Geschichtskultur haben müssen, liegt auf der Hand. Ebenso, dass es durch das Verschwinden von Grenzen durch die globale Kommunikation zu einer Beeinflussung und Verschiebung des nationalen, hin zu einem globalen Geschichtsbewusstseins, das parallel zum gesellschaftlichen Geschichtsbewusstsein existiert, kommen muss. Alle drei Fälle stellen noch Desiderate der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik dar.

Die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben sich grundlegend verändert. Formale, d.h. organisierte und didaktisierte Bildung büßt gegenüber der non-formalen, außerschulischen Bildung an Stellenwert ein²⁹¹ durchdringt aber gleichzeitig alle Gesellschaftsschichten. Gerade im Bezug zum Erwerb von Medienbildung, findet dieser vorwiegend in informellen Prozessen statt.

²⁸⁹ Vgl. Staiger (Anm. 6), S. 15.

²⁹⁰ Ebd.

²⁹¹ Tully, Claus J.: Neue Lernkonzepte in der Informationsgesellschaft? - Eine Einführung. In: Claus J. Tully (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. 1. Aufl. Wiesbaden 2004 (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 11–25, hier S. 11.

3.1.4 Die digitale Lebenswirklichkeit Lernender heute (Stand 2012/13)

Lassen sich die Veränderungen durch die Digitalität und der neuen Gesellschaftstheoreme seitens jugendlicher Lernender in Schule und Hochschule empirisch feststellen und überprüfen? Inwieweit spiegeln sich die Prognosen einer Netz- und Medienkultur in den Lebenswelten Lernender wieder? Wenn eine moderne Geschichtsdidaktik Lernende zu einem reflektierten Geschichtsverständnis führen will, in dem eigene und fremde Identitäten sich widerspiegeln sollen, so muss zu allererst klar sein, wie die Lebenswelten Lernender gestaltet sind. Führung und Orientierung kann ein Geschichtsunterricht nur dann vermitteln/anbieten, wenn aus der Welt der Lernenden heraus Problemlösungen und Hilfestellungen für ein Leben in der heutigen und morgigen Welt angeboten werden können. Wie sind diese Lebenswelten gestaltet? Wie viel Zeit und Ressourcen werden für welche Formen der Auseinandersetzung mit Medien investiert? Erst wenn Antworten auf diese Fragen vorliegen, kann die Geschichtsdidaktik überhaupt das Postulat des Lebensweltlichen, der Situiertheit und der Gegenwartsbezogenheit erfüllen.

Diese Lebenswelt ist geprägt durch die zunehmend zusammenwachsenden Strukturen von Medien- und Konsumlandschaft, vom Kontext medialer Digitalisierungsprozesse und medialer Angebots- und Verbreitungsstrukturen.²⁹² Man spricht in diesem Zusammenhang von konvergenten Medienwelten, oder von Medienkonvergenz²⁹³. D.h. Musik hören, Filme ansehen, Radio empfangen, telefonieren, chatten, Tagebuch schreiben, mit Freunden schreiben oder diese treffen, alle diese Handlungen sind in der digitalen Lebenswirklichkeit miteinander verknüpft und/oder verweisen aufeinander und verschmelzen miteinander. Zudem sind diese Inhalte durch mobile Endgeräte jederzeit und an jedem Ort abrufbar und es ist – wie oben beschrieben – sogar möglich diese selbst zu produzieren und zu verbreiten.

Für das folgende Kapitel wurden über 40 Studien herangezogen, die Relevanz in den beschriebenen Forschungsfeldern haben. Diese stammen zum größten Teil aus Deutschland. Jedoch wurden auch zahlreiche Studien ausgewählt, die eine globale oder internationale Relevanz haben, um einerseits die globale Dimension des Themas hervorzuheben und andererseits die deutschen Ergebnisse in einem größeren Kontext betrachten zu können. Des Weiteren sind nicht alle nationalen Umfragewerte mit europäischen oder internationalen Werten vergleichbar und zeigen somit, dass es nationale Unterschiede bei der Entwicklung gibt. Zudem wurden bewusst Studien aus den USA herangezogen, wenn es zu einzelnen Fragestellungen keine oder nicht eindeutige deutsche Ergebnisse gab, da die USA, gerade bei den mobilen Endgeräten, eine Art Trendmotor und Trendmonitor darstellen. Dortige Entwicklungen nehmen, mit einiger Verzögerung, auch nationale Entwicklungen vorweg. Jedoch sind auch starke Unterschiede zwischen dem Mediennutzungsverhalten, gerade bei Sozialen Medien, hinsichtlich Urheber- und

²⁹² Helga Theunert/Bernd Schorb (Hrsg.): Die konvergente Medienwelt. Neuer Rahmen für alltägliches Medienhandeln - merzWissenschaft 2009.

²⁹³ Vgl. Liebig/Kerber (Anm. 178).

Datenschutz zu beachten. Die Mehrzahl der Studien beschäftigt sich schon lange mit der Frage der Mediennutzung und können, wie z.B. die ARD UND ZDF ONLINE STUDIE auf eine über 10-jährige Geschichte zurückblicken. Trotzdem wurden nur möglichst aktuelle Studien herangezogen, sofern auch aktuelle Studien bezüglich des gewählten Frageschwerpunktes vorlagen. Alle Studien unterscheiden sich in der Wahl der Erhebungsmethodik, ihrer Stichprobenauswahl und hinsichtlich der Auswertung des Grades der Differenzierung innerhalb der Stichproben. So werden beispielsweise als Untersuchungsinstrumente Fragebogen, Telefonbefragungen, Onlinebefragungen, Interviews und Gruppendiskussionen gewählt. Bei den Stichproben wurden hauptsächlich die für die Fragestellungen relevanten Personengruppen befragt. Aber es gab auch indirekte Erhebungen, wobei Eltern über das Medienverhalten ihrer Kinder befragt wurden. Auch unterscheiden sich die Kohorten, also die Zahl der Befragten teilweise erheblich und es gibt Größen von mehreren tausend Befragten, bis zu wenigen hundert.

Durch die Unvergleichbarkeit der Erhebungsmethoden und der unterschiedlichen Variablen und Kategorien der Daten bei den genannten Erhebungen, ist es kaum möglich, diese miteinander zu korrelieren. Selbst langjährige Studien wechseln mitunter die Fragestellungen jährlich und setzten neue Schwerpunkte und Fokussierungen. Daher mussten die Daten relativ frei interpretiert werden. Es wurde dabei versucht, den Daten der bekanntesten und etabliertesten Studie, der JIM Studie des FORSCHUNGSVERBANDES SÜDWEST den Vorrang gegenüber konkurrierenden Aussagen einzuräumen oder diese konkurrierenden Daten den Daten der JIM Studien gegenüberzustellen.

3.1.4.1 Zugang zum digitalen Netz: Internet und Mobilfunk

Laut der Zahlen der INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (INTERNATIONALE FERNMELDEUNION - ITU)²⁹⁴ existieren 2013 bereits 6.8 Milliarden Mobilfunkverträge (Weltbevölkerung: 7,1 Milliarden). Das entspricht einer Quote von 96% (s. Abb. 3-3). Dabei liegen die Zuwachsraten für 2013 pro 100 Einwohnende bei 128% in entwickelten Staaten und 89% in Entwicklungsländern.

²⁹⁴ International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): The World in 2013. ICT Facts and Figures 2013, <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013.pdf>, aufgerufen am 21.08.2013.

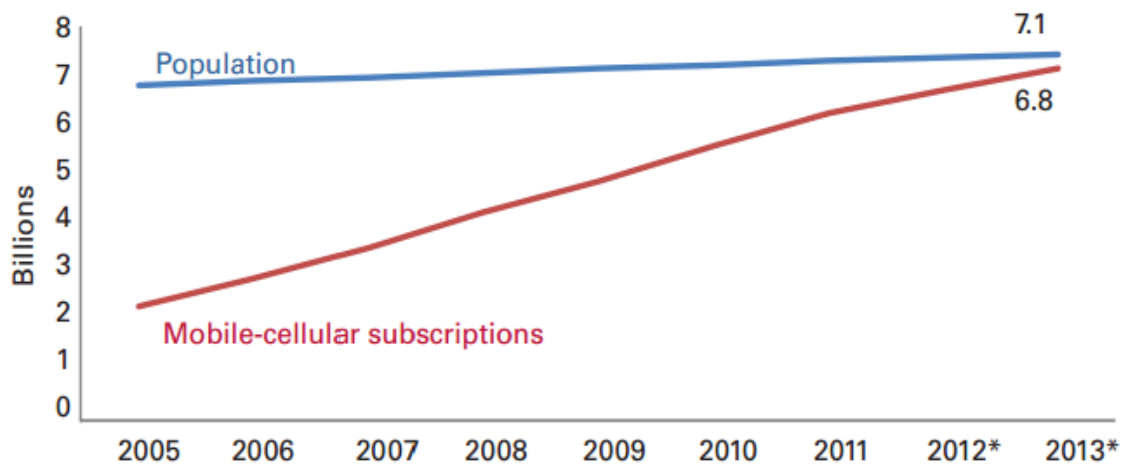


Abbildung 3-3: Die Zahl der Mobilfunkverträge in Relation zur Weltbevölkerung.²⁹⁵

Die Durchdringung mit Mobilfunkgeräten ist weltweit also besonders dicht. 422 Millionen Europäer können mit ihrem Mobilfunkgerät ins Internet gehen (68% der europäischen Bevölkerung). Die Entwicklung des Homo Technicus und die weltweit verbreitete Nutzung technischer Kommunikationsmittel ist real gewordener Alltag.

2,7 Milliarden Menschen (das entspricht fast 40% der Weltbevölkerung) sind mittlerweile online – also haben Zugang zum Internet. Eine Tatsache, die hierbei besonders auffällig ist, ist der hohe, bzw. der höhere Anteil an Nutzenden unter 15 Jahren weltweit für das Jahr 2009.²⁹⁶ In fast allen Regionen der Erde, liegen sie bei den Nutzungszahlen auf den Spitzenplätzen (s. Abb. 3-4).

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): CHILD ONLINE PROTECTION STATISTICAL FRAMEWORK AND INDICATORS 2010, http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-COP.01-11-2010-PDF-E.pdf, aufgerufen am 21.08.2013.

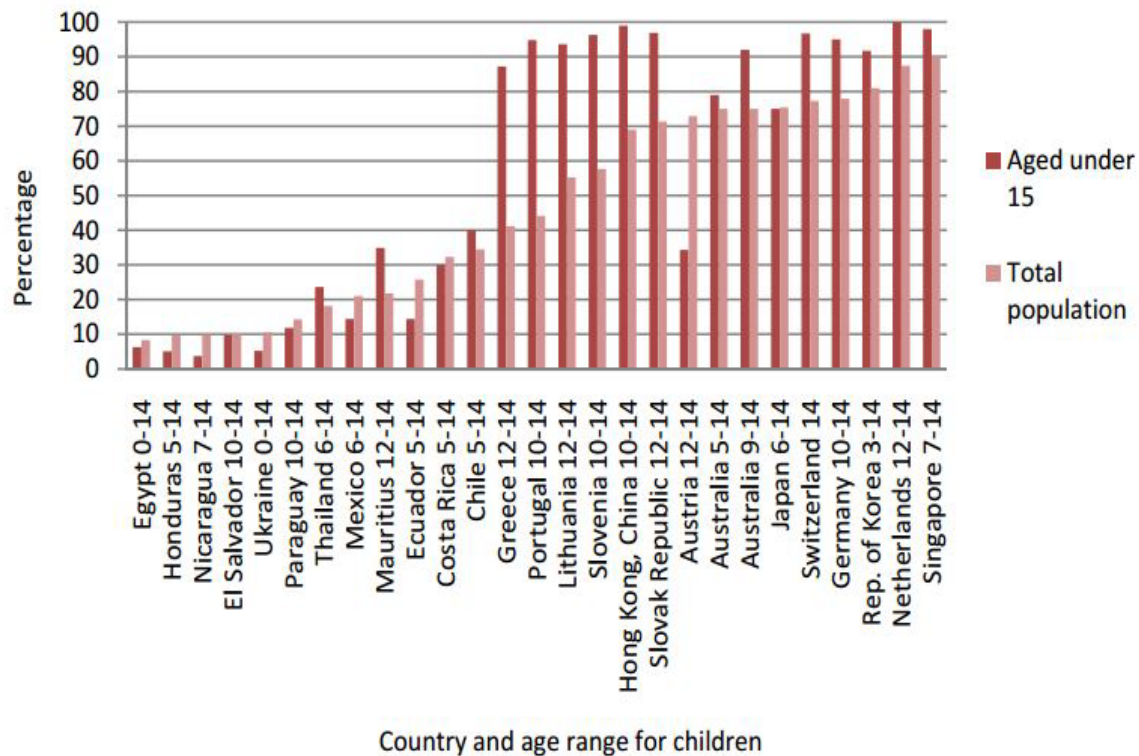


Abbildung 3-4: Proportion of Internet users, children under 15 and total population (HH7).²⁹⁷

Auf Europa entfallen 75% der Internet Anschlüsse. Die Altersverteilung der Internetnutzenden gibt hier besonders Aufschluss: 77% der unter fünfundzwanzigjährigen Internetnutzenden in den Industrieländern nutzen 2011 das Internet für ihre Zwecke.²⁹⁸ Bei den über Fünfundzwanzigjährigen ist die Quote mittlerweile nur noch um 6% Punkte niedriger.

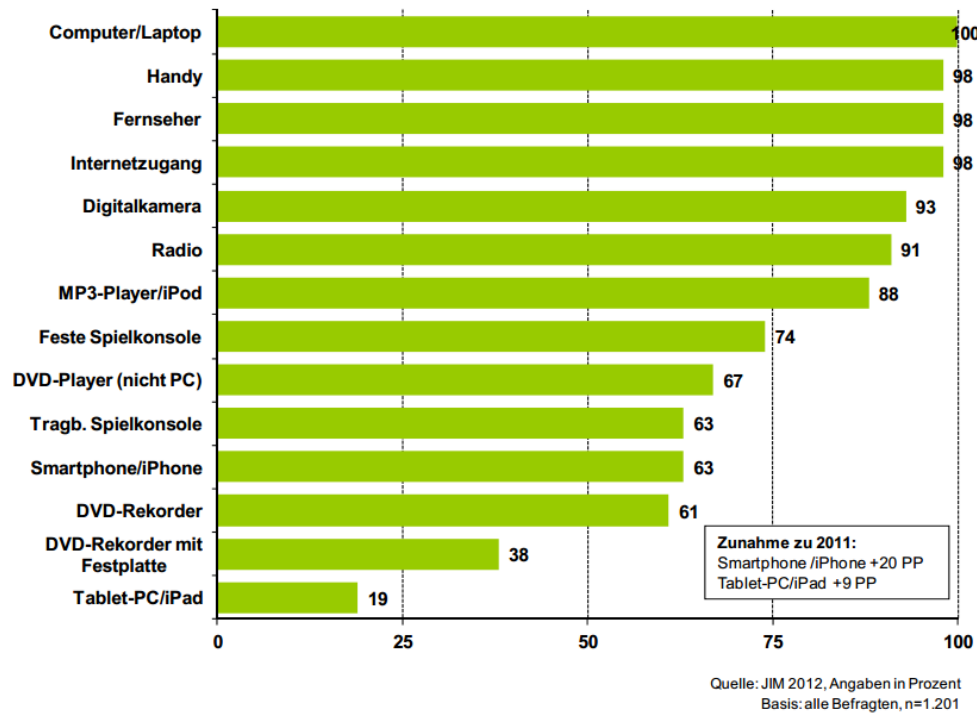
Nach den Ergebnissen der JIM STUDIE 2012 ist davon auszugehen, dass 100% der deutschen Haushalte, in denen jugendliche Lernenden aufwachsen, mit Desktop oder Laptop Geräten ausgestattet sind (s. Abb. 3-5).²⁹⁹

²⁹⁷ Ebd. S. 37.

²⁹⁸ International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): The World in 2011. ICT Facts and Figures 2011, <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf>, aufgerufen am 21.08.2013.

²⁹⁹ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S. 7f.

Geräte-Ausstattung im Haushalt 2012 (Auswahl)



Gerätebesitz Jugendlicher 2012

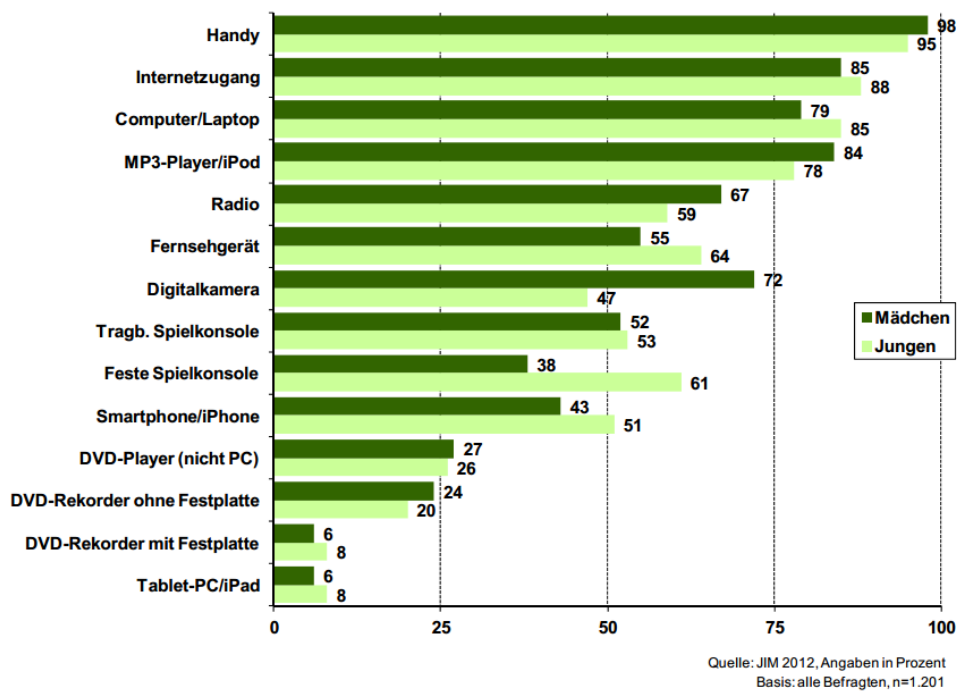


Abbildung 3-5: Geräteausstattung pro Haushalt und persönlicher Gerätebesitz Jugendlicher 2012.³⁰⁰

³⁰⁰ Ebd.

Weiterhin kann man davon ausgehen, dass Handy, Fernseher, Digitalkamera, Radio und Mp3 Player mehr oder weniger zur festen Grundausstattung jugendlicher Lebenswelten gehören. Entweder, weil sie selbst solche Geräte besitzen, oder weil sie im Haushalt (s. Abb. 3-6) verfügbar sind. Durchschnittlich 87% der Jugendlichen verfügen dabei über einen eigenen Zugang zum Internet (s. Abbildung).

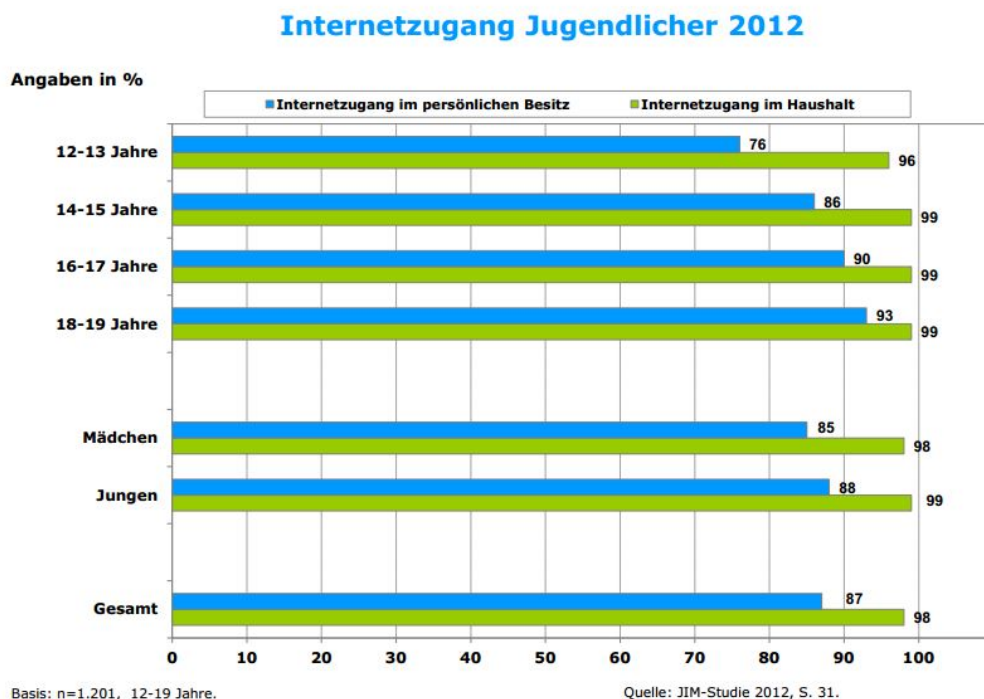


Abbildung 3-6: Internetzugang Jugendlicher³⁰¹

Knapp die Hälfte davon kann über ein sog. Smartphone Online-Inhalte ab- und aufrufen. Dabei gilt, dass die Verfügbarkeit über ein internetfähiges Smartphone mit der Altersentwicklung sprunghaft steigt (von 28% bei den 12- bis 13-Jährigen auf 64% bei den 18- bis 19-Jährigen). Laut den Prognosen MORGAN STANLEY³⁰² und von MEEKER/WU wird die Zahl der Geräte, die mobilen Zugang zum Internet gewährleisten, bis 2014 weltweit die Zahl der Zugänge über Desktop PCs erstmalig übersteigen.³⁰³

³⁰¹ Vom Orde, Heike: Grunddaten Jugend und Medien 2012. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland 2013, http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/GrunddatenJugend_Medien_2012.pdf, aufgerufen am 27.08.2013. S.36.

³⁰² Morgan Stanley Mobile Internet Report 2012 (27.10.2012). Online nicht mehr verfügbar.

³⁰³ Meeker, Mary; Wu, Liang. INTERNET TRENDS 2013, <http://www.kpcb.com/file/kpcb-internet-trends-2013>, aufgerufen am 21.08.2013.

Handy- und Smartphone-BesitzerInnen 2012

Nach Alter und Geschlecht (Angaben in %)

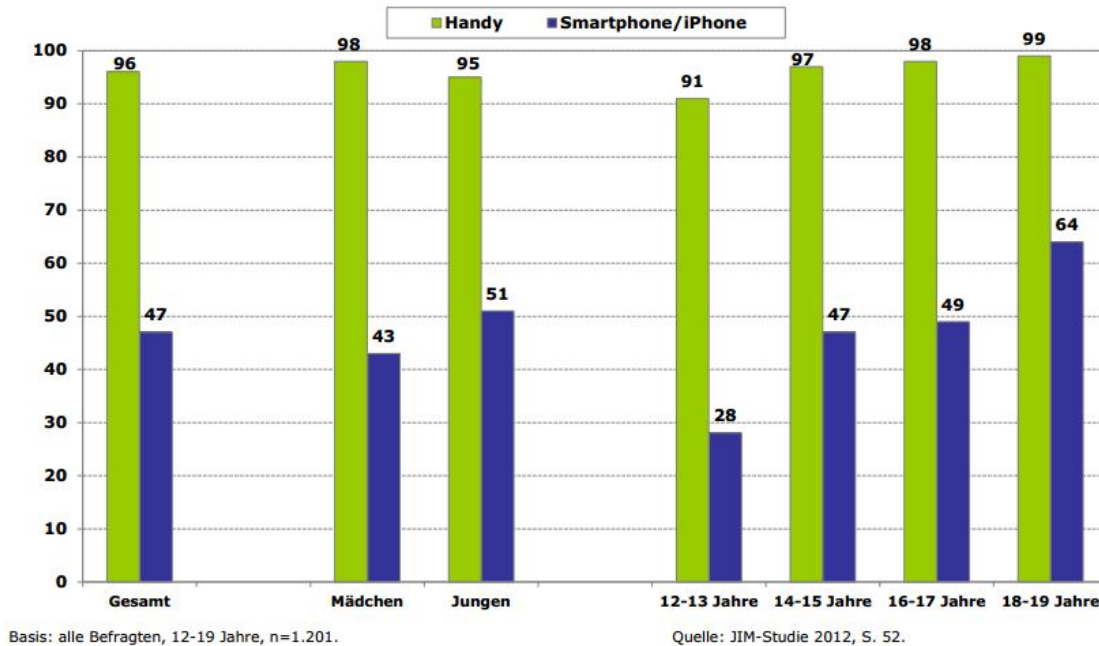


Abbildung 3-7: Handy- und Smartphone-BesitzerInnen 2012.³⁰⁴

Gerade bei Smartphones scheint der Zugang zum mobilen Internet im besonderen Maße von der Altersstruktur abhängig zu sein. Der Anteil der 14- bis 19-jährigen Nutzende des mobilen Internets ist doppelt so hoch, wie der bundesdeutsche Durchschnitt an Nutzende (s. Abb. 3-7) und ist damit gegenüber 2011 um fast das Doppelte gestiegen. Dies steht sicherlich im Zusammenhang mit dem zunehmend günstiger werdenden Erwerb von Smartphones.³⁰⁵ Zwar überwiegt der Besitz von Handys den Besitz von Smartphones noch um fast das Doppelte. Diese Zahl wird allerdings sehr stark rückläufig sein, da der Absatzmarkt für nicht smarte Mobiltelefone prinzipiell nicht mehr existent ist. Laut Veröffentlichung des Branchenverbandes BITKOM, sorgen Smartphones für 96% der Umsätze beim Verkauf von Mobilfunkgeräte.³⁰⁶

³⁰⁴ Vgl. Vom Orde (Anm. 301). S. 51.

³⁰⁵ Vgl. Bericht von T-Online zur Preisentwicklung bei Smartphones: http://www.t-online.de/handy/smartphone/id_43601626/preissturz-bei-smartphones-12-angebote-von-lg-bis-htc.html aufgerufen am 22.08.2013.

³⁰⁶ Vgl. BITKOM Bericht vom Januar 2013: http://www.bitkom.org/de/presse/30739_75052.aspx aufgerufen am 22.08.2013.

Mobile Internetnutzung 2009-2012

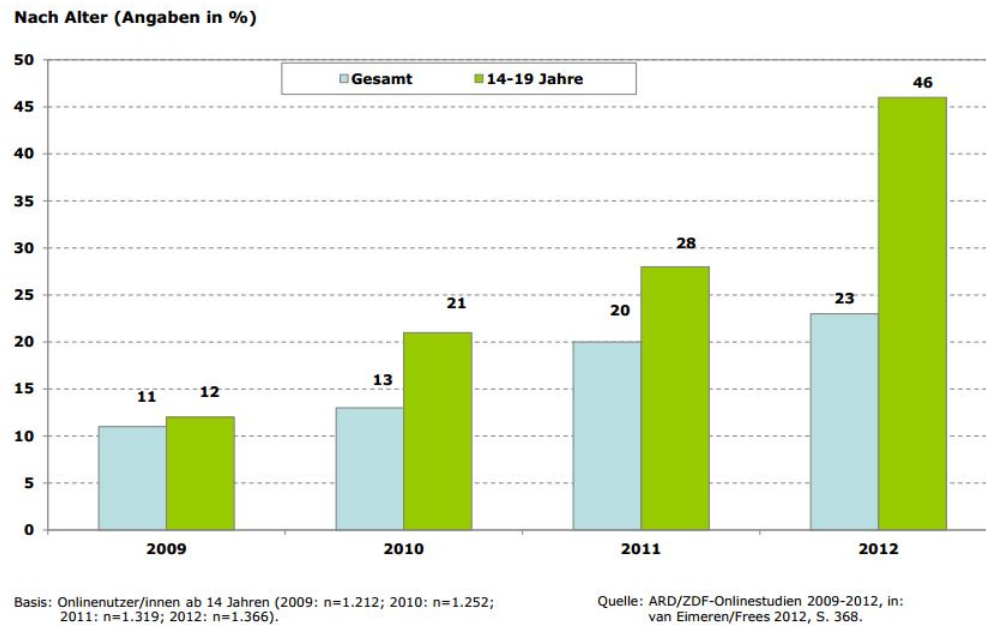


Abbildung 3-8: Mobile Internetnutzung 2009-2012.³⁰⁷

Bei allen deutschen Studien sind Tablet PCs als eigenständige, mobile Endgeräte bei Lernenden noch nicht getrennt berücksichtigt und werden zusammen mit Smartphones aufgeführt. Die Studie der INITIATIVE D21 sieht hier aber auch ein sehr großes Wachstumspotential.³⁰⁸ So gaben 13% der Befragten an, ein Tablet zu besitzen. Das ist mehr als eine Verdopplung der Werte gegenüber 2011.

³⁰⁷ Ebd. S. 55.

³⁰⁸ Initiative D21: Mobile Internetnutzung 2013, http://www.initiatted21.de/wp-content/uploads/2013/02/studie_mobilesinternet_d21_huawei_2013.pdf, aufgerufen am 21.08.2013.

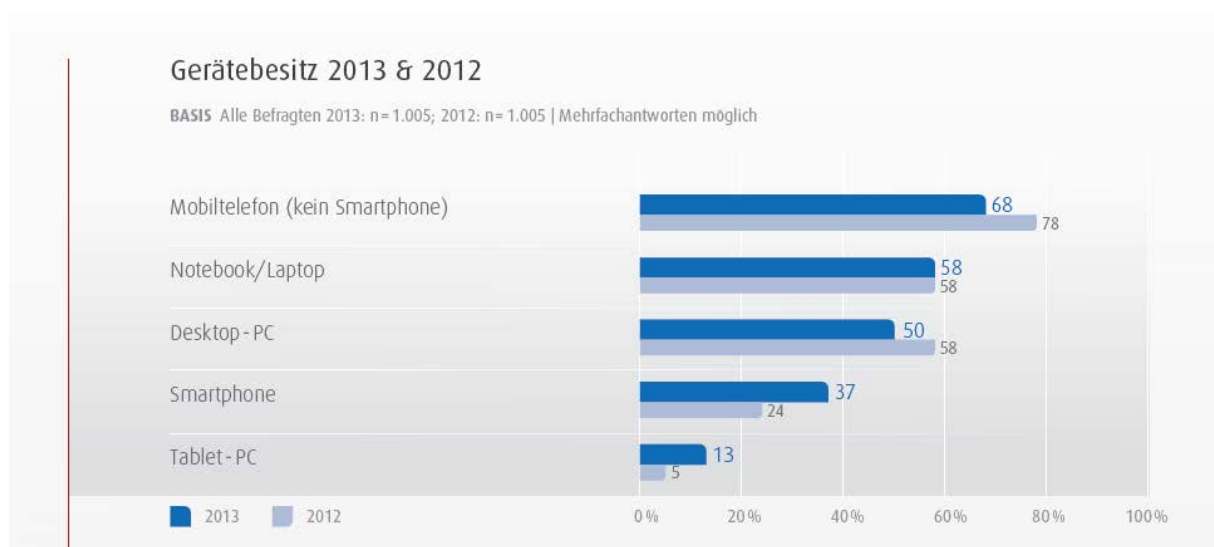


Abbildung 3-9: Gerätebesitz 2012 und 2013 im Vergleich.³⁰⁹

Zahlen zum Tabletbesitz Jugendlicher lagen zum Zeitpunkt der Recherche nur aus den USA vor. Die USA gelten als Vorreiter des mobilen Internets. Es ist also davon auszugehen, dass die Werte der Studie TEENS AND TECHNOLOGY 2013 nicht auf Deutschland übertragbar sind – jedoch einen Trend anzeigen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Nutzung technischer Geräte durchaus vergleichbar ist, was z.B. die Zahlen für den Besitz von Laptops oder Desktop PCs belegen. Hier liegen die Jugendlichen aus Deutschland und die USA gleich auf (s. Abb. 3-10)³¹⁰. 80% der Jugendlichen in den USA besitzen einen Computer. Bereits 23% besitzen ein eigenes Tablet, was als Vergleichsgröße herangezogen werden kann.

³⁰⁹ Ebd.

³¹⁰ Pew Research Center/Berkman: Teens and Technology 2013 2013, http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf, aufgerufen am 22.08.2013. Beim Besitz von Handys liegen Deutsche Jugendlichen sogar mit 21% klar über den USA

Teen Computer and Tablet Ownership Demographics

% of teens in each demographic group

		Own a Computer	Own a Tablet
All teens, ages 12-17 (n=802)		80%	23%
Teen Gender			
a	Boys(n=405)	77	20
b	Girls (n=397)	82	27 ^a
Age of Teen			
a	12-13 (n=246)	72	26
b	14-17 (n=556)	83 ^a	22
Teen Gender and Age			
a	Boys, 12-13 (n=122)	66	23
b	Boys, 14-17 (n=283)	82 ^a	18
c	Girls, 12-13 (n=124)	79	28
d	Girls, 14-17 (n=273)	84 ^a	27
Parent Race/ethnicity			
a	White, Non-Hispanic (n=542)	81 ^b	25
b	Black, Non-Hispanic (n=122)	64	19
c	Hispanic (n=92)	79	21
Parent Education			
a	Less than High School/High school grad (n=244)	77	16
b	Some College (n=192)	78	30 ^a
c	College + (n=363)	85	29 ^a
Parent Household Income			
a	Less than \$30,000/yr (n=154)	73	15
b	\$30,000-\$49,999 (n=155)	82	19
c	\$50,000-\$74,999 (n=110)	84	27
d	\$75,000+ (n=335)	81	31 ^{ab}
Urbanity			
a	Urban (n=278)	75	25
b	Suburban (n=410)	84 ^a	23
c	Rural (n=101)	72	23

Source: Pew Internet Teens and Privacy Management Survey, July 26-September 30, 2012. N=802 parents of teens ages 12-17 and 802 teens ages 12-17. Margin of error is +/- 4.5 percentage points.

Note: Columns marked with a superscript letter (^a) or another letter indicate a statistically significant difference between that row and the row designated by that superscript letter. Statistical significance is determined inside the specific section covering each demographic trait.

Abbildung 3-10: Teen Computer and Tablet Ownership Demographics.³¹¹

Laut BITKOM Bericht vom November 2012 sind Smartphones und Tablets die beliebtesten technischen Weihnachtsgeschenke der Deutschen.³¹² Der Verkauf ist im Vergleich zum Vorjahr um 52% gestiegen.

³¹¹ Ebd. S.6.

³¹² Vgl. BITKOM Bericht November 2012 http://www.bitkom.org/de/presse/74534_74253.aspx aufgerufen am 22.08.2013.

3.1.4.2 Nutzungsverhalten Jugendlicher im Umgang mit digitalen Medien

Der technische Zugang zur Digitalen Welt ist für deutsche Jugendliche im überwiegenden Maße permanent verfügbar. Aber auch bei der Nutzung spielen Medien im Alltag eine bedeutende Rolle. Nach den Zahlen der JIM STUDIE 2012 werden

„Internet, Fernsehen und Handy [...] insgesamt von jeweils 91 Prozent der 12- bis 19-Jährigen regelmäßig (täglich/mehrmals pro Woche) genutzt. Auch Musikmedien wie MP3-Dateien (81 %), das Radio (78 %) oder CDs und Kassetten (56 %) sind fest im Alltag vieler Jugendlicher verankert. Die Printmedien Buch und Tageszeitung werden von ca. zwei Fünfteln genutzt, während Zeitschriften und Magazine von 26 Prozent mindestens mehrmals pro Woche gelesen werden. Im Vergleich dazu spielen die Onlineangebote von Zeitungen (17 %) und Zeitschriften (13 %) immer noch eine eher untergeordnete Rolle. Computer- und Konsolenspiele (offline) werden von 32 Prozent aller Jugendlichen regelmäßig genutzt. Der Gang ins Kino findet in der Regel seltener statt: 22 Prozent gehen mindestens einmal in 14 Tagen ins Kino, 71 Prozent mindestens einmal im Monat Fernsehen als auch der Gebrauch der „neuen Medien“ wie Internet und Handy erweist sich (hinsichtlich der Zuwendung) als stabil.“³¹³ (s. Abb. 3-11)

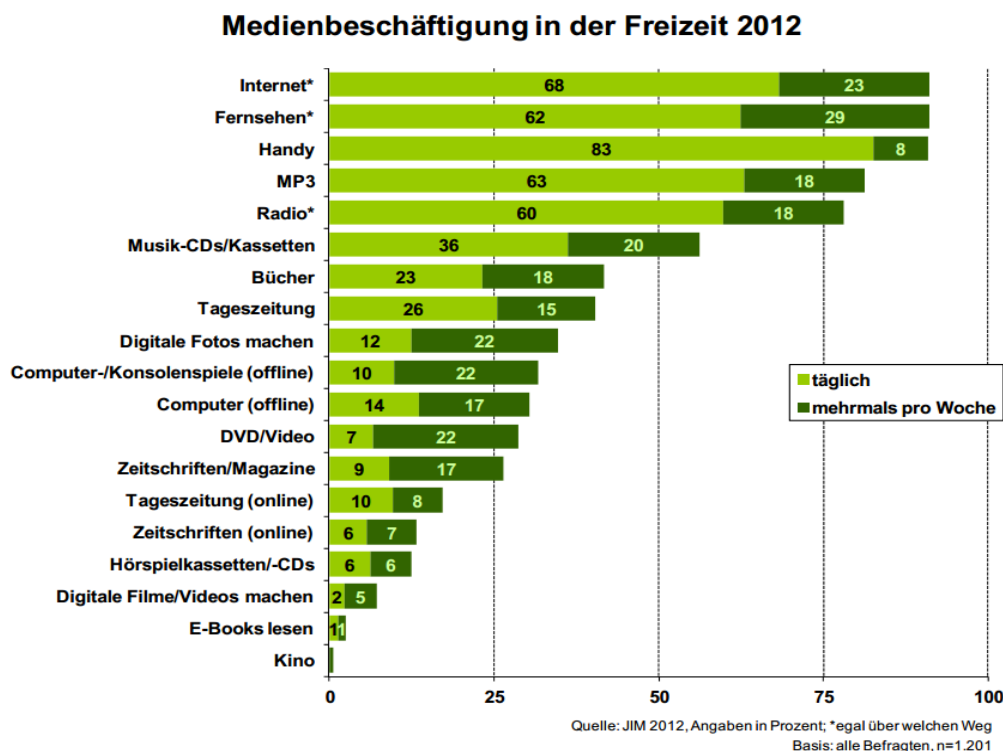


Abbildung 3-11: Medienbeschäftigung in der Freizeit.³¹⁴

³¹³ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S. 12.

³¹⁴ Ebd. S. 13.

Damit liegen Internet und Fernsehen bei der Nutzung erstmals gleich auf. Jedoch wird das Internet häufiger täglich benutzt, so dass es unter Jugendlichen das beliebteste Medium repräsentiert.

Die Bedeutung des Internets hat sich seit 2011 stark verändert. Der CISCO CONNECTED WORLD TECHNOLOGY REPORT stellt fest, dass 55% der jungen Erwachsenen sich ein Leben ohne Internet nicht mehr vorstellen können.

„40 Prozent der Studenten sagten, dass ihnen Internet-Aktivitäten und Kontakte über soziale Medien wichtiger sind als ein Treffen oder Ausgehen mit Freunden im wirklichen Leben. Ein Drittel meint sogar, dass das Internet genauso wichtig wäre wie Wasser, Nahrung, Luft und ein Dach über dem Kopf, für knapp die Hälfte ist es fast so wichtig.“³¹⁵

Der Computer wird hierbei für folgende Aktivitäten genutzt (s. Abb. 3-12):

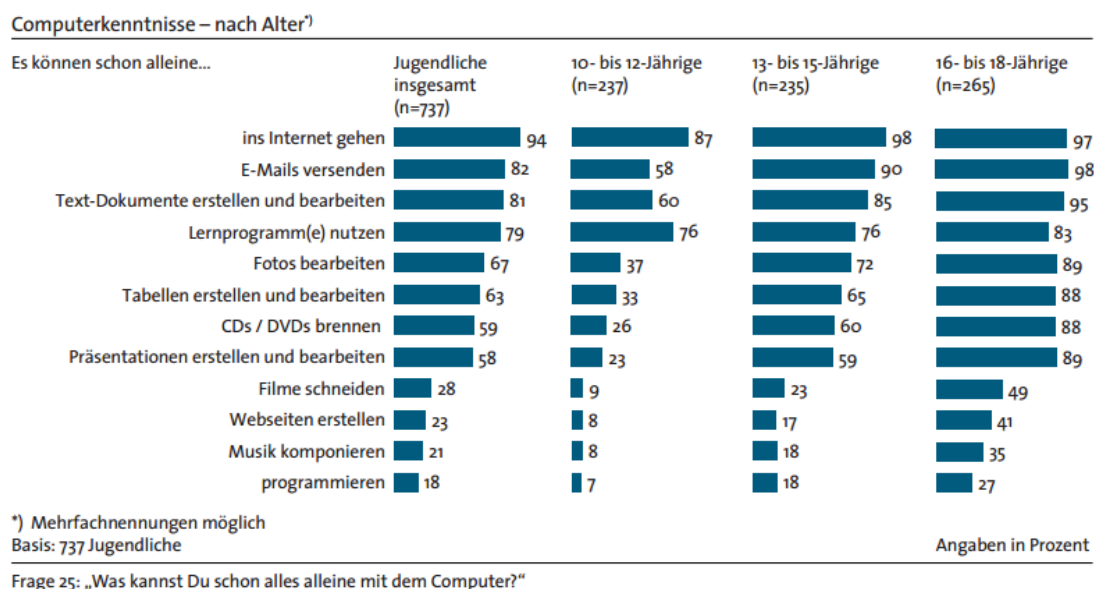


Abbildung 3-12: Computernutzung nach Altersstruktur.³¹⁶

Für die Geschichtsdidaktik und die Medienbildung gemeinsam, sind die Nutzung und Bearbeitung von Filmen und Fotos, sowie die Erstellung von Webseiten durch ältere Jugendliche ab 16 Jahren interessant. Bereits über die Hälfte der älteren Jugendlichen ist mit Techniken zur Manipulation von Informationen und Daten vertraut. Dies stellt für eine Förderung von Medienkompetenzen bei Lernenden auch im Fach Geschichte eine wichtige Information dar.

³¹⁵ Vgl. Pressemitteilung CISCO August 2011: <http://globalnewsroom.cisco.com/easyir/DE/de/local/press-release/Cisco-Studie-Studenten-können-sich-ein-Leben-ohne-Internet-nicht-mehr-vorstellen--793109.html> aufgerufen am 22.08.2013.

³¹⁶ BITKOM 2011: Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen 2013, http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Studie_Jugend_2.0.pdf, aufgerufen am 22.08.2013.

Die BITCOM Studie differenziert nicht weiter aus, was unter dem Item „Ins Internet gehen“ genauer zu verstehen ist. Durch die Etablierung des Web 2.0 sind viele Tätigkeiten und Programme, die bislang als Stand-Alone-Software lokal am Rechner installiert werden mussten, in den Browser gewandert. Es ist also davon auszugehen, dass ein Teil der von der BITCOM Studie beschriebenen Tätigkeiten nicht mehr lokal installiert sind.

Die wichtigsten Webseiten 2013³¹⁷	
Rang	Webseite
1	Google
2	Facebook
3	YouTube
4	Amazon
5	Ebay
6	Wikipedia
16	Blogspot
22	LinkedIn
23	Wordpress
25	Tumblr

Betrachtet man die Nutzung des Internets global³¹⁸, so kann man feststellen, dass sich einige Web 2.0 Internetseiten unter den wichtigsten Webseiten befinden (s. Tabelle). Facebook und Google liegen auf den beiden ersten Plätzen. YouTube, als Videoplattform bekannt, liegt auf Platz 3 (gehört zum Google-Konzern) und wird, gerade von jüngeren Usern, auch als Suchmaschine genutzt. Dieses Verhalten folgt dem globalen Trend zum Bild/Bewegtbild.

Wikipedia, die nutzendenbasierte Internetenzyklopädie rangiert auf Platz 6. Mit auf den vorderen Plätzen, der insgesamt 500 Webseiten, befinden sich vier weitere Web 2.0 Dienste für soziale Netzwerke (Social Web). Darunter befinden sich Blogspot, Wordpress und Tumblr. Dies belegt, zumindest, dass von Prosumern über sog. Blogs produzierte Informationen von einer großen Anzahl an Usern rezipiert werden. Tumblr ist ein Blogging-Plattform, auf der vornehmlich Bilder und Videos gebloggt werden und damit ebenfalls dem Trend zum Bild/Bewegtbild folgt. Im bundesdeutschen Ranking fehlt der Microblog-Dienst Twitter.com.³¹⁹ Dieser rangiert in Deutschland auf Platz 33. Global und in den USA befindet sich dieser Dienst für usergenerierte Kurznachrichten auf Platz 11. Instagram.com, ein Microblog für Fotografien konnte Twitter (6 Millionen Zugriffe am Tag) in den USA mit über 7 Millionen Zugriffen noch überholen. Auch dieser Dienst spielt in Deutschland bislang eine untergeordnete Rolle. Hier ist wieder die Vorreiterrolle der USA zu beachten und dass sich

³¹⁷ Alexa Internet: Topsites 2015, <http://www.alexa.com/topsites>, aufgerufen am 11.08.2015.

³¹⁸ Vgl. Alexa 2013 – ein Internetdienst von Amazon.com zur Erhebung statistischer Werte zur Internetnutzung. <http://www.alexa.com/topsites/countries/DE> aufgerufen am 22.08.2013.

³¹⁹ t3n: „Facebook und Google+ zum Trotz: Twitter in Deutschland immer beliebter“; <http://t3n.de/news/facebook-google-trotz-twitter-397414/> aufgerufen am 22.08.2013.

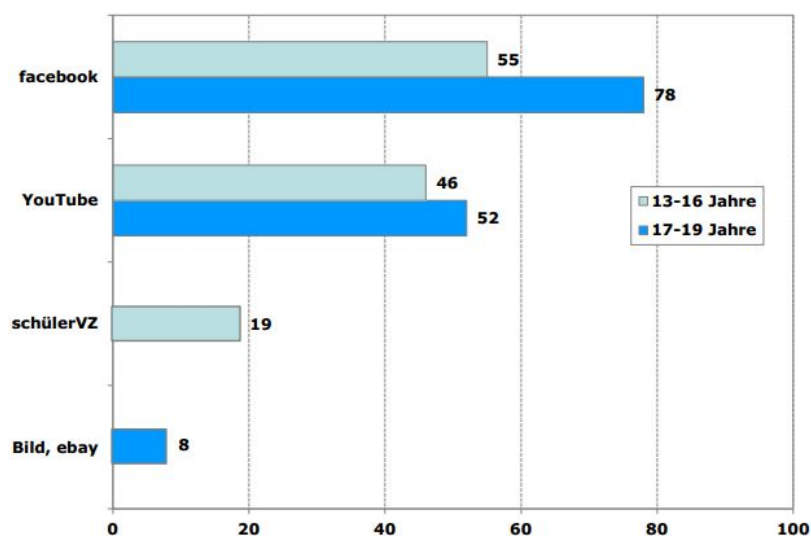
Trends aus den USA fast immer zeitverzögert auf Deutschland übertragen lassen (vgl. Wikipedia, Facebook, LinkedIn).³²⁰

Untersucht man die Daten zum Nutzendenverhalten Jugendlicher, so kann hier ein deutlicher Unterschied zum allgemeinen Surfverhalten festgestellt werden: Google, als Suchmaschine, ist von seiner Spitzenplatzierung verschwunden. Die Daten des INTERNATIONALES ZENTRALINSTITUT FÜR DAS JUGEND- UND BILDUNGSFERNSEHEN (IZI) belegen, nach Mädchen und Jungen getrennt, ein einheitliches Surfverhalten (s. Abb. 3-13)³²¹: Es liegen Dienste des Social Webs zur Kommunikation eindeutig vorne.

Bemerkenswert ist die Stereotypie bei der Platzierung der Aufrufe der Bildzeitung Online bei Jungs und den Aufrufen von Shopping-Plattformen bei Mädchen.

Welche Websites besuchten Jungs 2012 am liebsten?

Auswahl, Angaben in %



Basis: n=655 Jungen, Internetnutzer, 6 bis 19 Jahre.

Quelle: iconkids & youth international research:
Trend Tracking Kids 2012, S. 124.

Abbildung 3-13: Welche Websites besuchten Jungs 2012 am liebsten?³²²

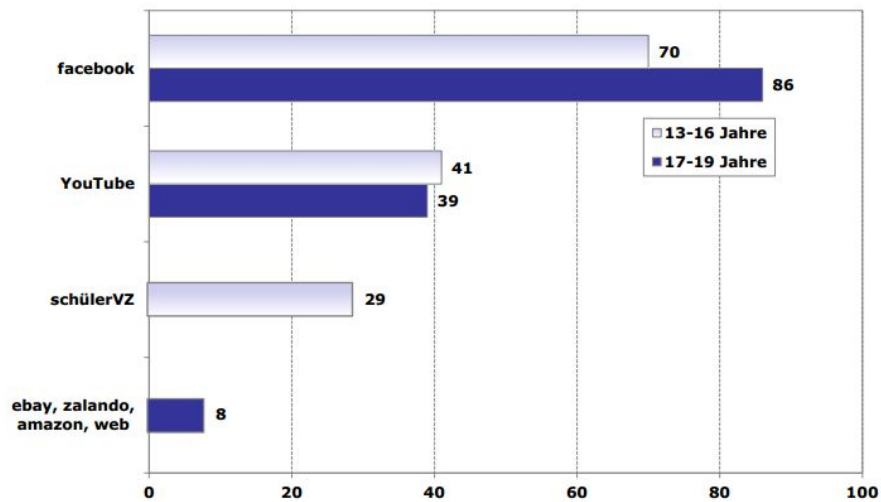
³²⁰ Vgl. <http://www.businessinsider.com/chart-instagram-twitter-2012-9> aufgerufen am 22.08.2013.

³²¹ iconkids & youth trend tracking kids 2012. Studie zitiert nach Vgl. Vom Orde (Anm. 301).

³²² Ebd. S. 39.

Welche Websites besuchten Mädchen 2012 am liebsten?

Auswahl, Angaben in %



Basis: n=611 Mädchen, Internetnutzerinnen, 6 bis 19 Jahre.

Quelle: iconkids & youth international research:
Trend Tracking Kids 2012, S. 125.

Abbildung 3-14: Welche Websites besuchten Mädchen 2012 am liebsten?³²³

Die oben ausgeführten Ergebnisse zur Nutzung von Webseiten, decken sich mit den Ergebnissen der JIM Studie.³²⁴ Fast die Hälfte der im Internet genutzten Zeit verbringen Jugendliche mit Online Kommunikation wie Mailen, Chatten oder der Nutzung Sozialer Netzwerke (s. Abb. 3-15). Weitere 25% der Online-Zeit wird für Aktivitäten der Unterhaltung genutzt, wie Musik hören, Bilder und Videos betrachten. Etwa gleichauf liegen Aktivitäten wie Spielen und Informationssuche – wobei Spielen bei Mädchen zu Gunsten der Kommunikation und Unterhaltung deutlich geringer ausfällt.

³²³ Ebd. S.40.

³²⁴ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S. 33.

Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung

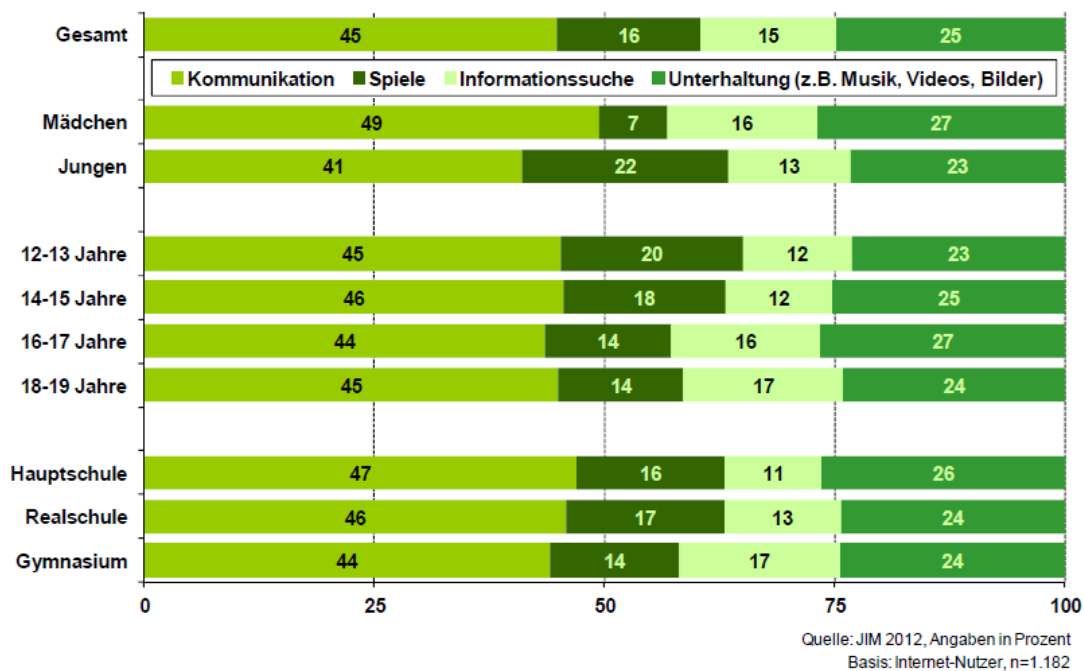


Abbildung 3-15: Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung.³²⁵

Bemerkenswert ist ebenfalls die Tatsache, dass sich das Nutzungsverhalten zwischen Lernenden an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien nicht signifikant unterscheidet. Im Bereich der Informationssuche variieren die Ergebnisse zwischen Hauptschule und Gymnasium um 6%.

Einen genaueren Abgleich des Kommunikationsverhaltens im Internet zeigt Abb. 3-17 der JIM Studie bezüglich der genutzten Kommunikationswege. Hier bestätigt sich der Trend zu sozialen Netzwerken: 79% der 12- bis 19-Jährigen nutzen Social Media zumindest mehrmals pro Woche.³²⁶ „Aktuell meint die Nutzung Sozialer Netzwerke fast ausschließlich die Nutzung von Facebook, hier sind 81 Prozent der Jugendlichen aktiv. Die erste Anmeldung bei einem solchen Netzwerk erfolgte durchschnittlich mit 12,7 Jahren.“³²⁷ Zu den am häufigsten genutzten Funktionen zählen das Verschicken von Nachrichten und das Chatten mit anderen Mitgliedern des Netzwerks.

Warum gerade Jugendliche besonders aktiv im Bereich der Kommunikation tätig sind, erklärt die Studie des DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS 2012. Hierbei wird eine starke Korrelation jugendlichen Verhaltens in der Pubertät mit den Möglichkeiten des Internets und den dort vorhandenen Kommunikationswegen gesehen (s. Abb. 3-16).

³²⁵ Ebd.

³²⁶ Ebd.

³²⁷ Ebd. S. 64.

Bedürfnisse	Nutzungsoptionen
Erlebnisorientierung	Sich mit Freunden treffen, etwas unternehmen
Wunsch nach Zugehörigkeit	Teil eines Freundeskreises zu sein, Communities
Entwicklung der eigenen Identität	Weblogs, Online-Rollenspiele, Selbstdarstellung
Streben nach Freiheit und Unabhängigkeit	Internet, Foren
Umgang mit Sexualität	Flirten per IM, Foren
Streben nach Status	Online-Bestenliste, Freundesliste, cooler Content

Abbildung 3-16: Korrespondenz von zentralen Bedürfnissen Jugendlicher und Nutzungsoptionen des Internet.³²⁸

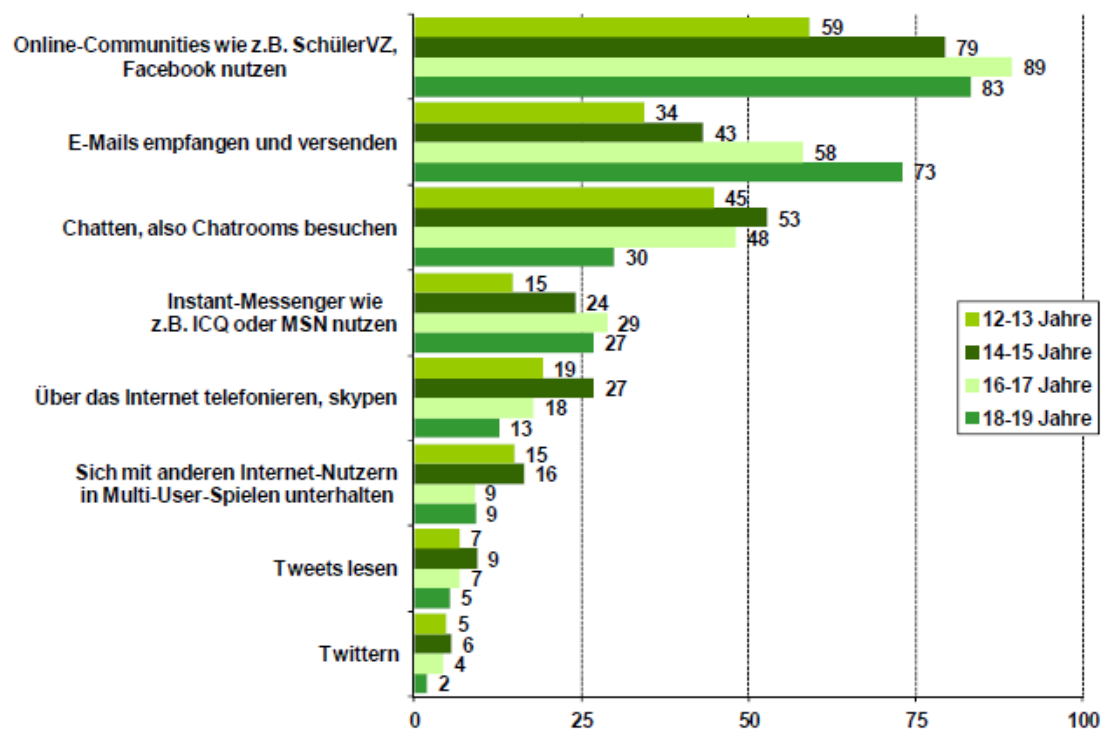
Dass soziale Netzwerke weiterhin auf hohem Nutzungsniveau liegen, wird ungebrochen bleiben. Auch wenn Neuigkeitseffekte bestimmt zu einem Abklingen der Onlineaktivitäten bei einigen Nutzendengruppen führen wird. Jedoch können soziale Netzwerke etwas bieten, was sonst kein technisches Medium in der Lage ist zu leisten: persönliche Kontakte, Selbstbestätigung, Anerkennung und Gemeinschaftsgefühl.³²⁹

³²⁸ Klein, Alexandra: 14. Kinder- und Jugendbericht - Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung, <http://www.dji.de/bibs/14-KJB-Expertise-Klein.pdf>, aufgerufen am 28.08.2013. S. 14.

³²⁹ Franz, Gerhard: Digital Natives und Digital Immigrants: Social Media Digital als Treffpunkt von zwei Generationen 2010, http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2010_Franz.pdf, aufgerufen am 28.08.2013.

Aktivitäten im Internet – Schwerpunkt: Kommunikation

- täglich/mehrmals pro Woche -



Quelle: JIM 2012, Angaben in Prozent
Basis: alle Befragten, n=1.201

Abbildung 3-17: Aktivitäten im Internet - Schwerpunkt: Kommunikation.³³⁰

Auch an dieser Stelle muss auf die Bedeutung der Mobilfunkgeräte hingewiesen werden, die zu den am häufigsten genutzten medialen Geräten gehören. Das Mobilfunkgerät, das quasi als Alltagsbegleiter den Charakter eines neuen Statussymbols der Jugendlichen erreicht hat, ermöglicht den mobilen Zugang zum Internet. Dabei hat die zunehmende Verbreitung von Smartphones (47 %) und Internetflatrates (34 %) dazu beigetragen, dass zwei Fünftel das Handy regelmäßig nutzen, um ins Internet zu gehen. Vor allem der Zugang zu den sozialen Netzwerken zählt zu den wichtigsten Apps, die Jugendliche auf ihrem Smartphone nutzen. Auch hierin bestätigen sich die hohen Nutzungswerte von Kommunikation und Unterhaltung bei Jugendlichen im Vergleich zum Computer. Instant Messenger und Computerspiele-Apps haben auch hier eine hohe Relevanz.³³¹ (s. Abb. 3-18.)

³³⁰ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S. 34.

³³¹ Ebd. S. 65. Durchschnittlich haben die App-Nutzer 23 solcher Programme auf ihrem Handy installiert.

Die wichtigsten Apps auf dem Smartphone 2012

Zumindest selten genutzt, Nennungen ab 5% (Angaben in %)

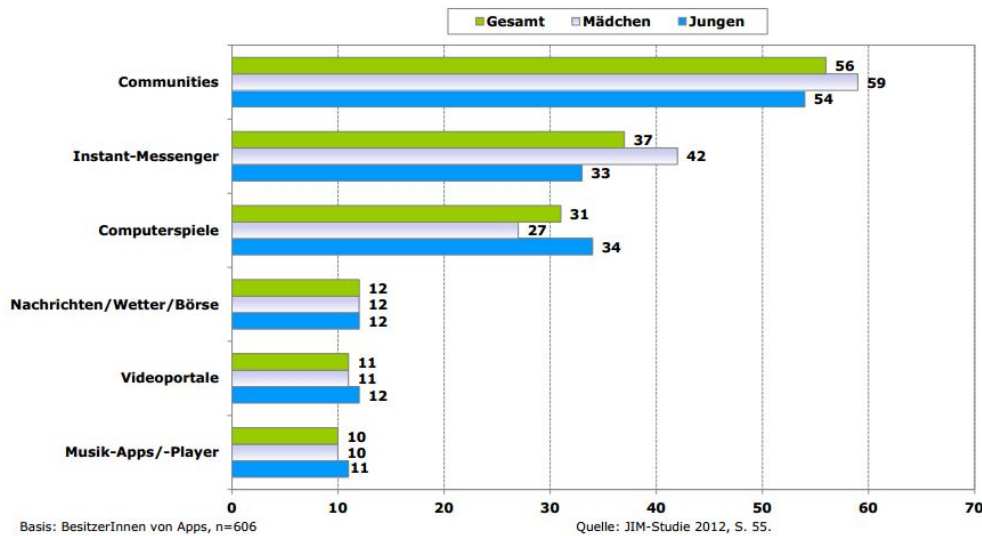


Abbildung 3-18: Die wichtigsten Apps auf dem Smartphone.³³²

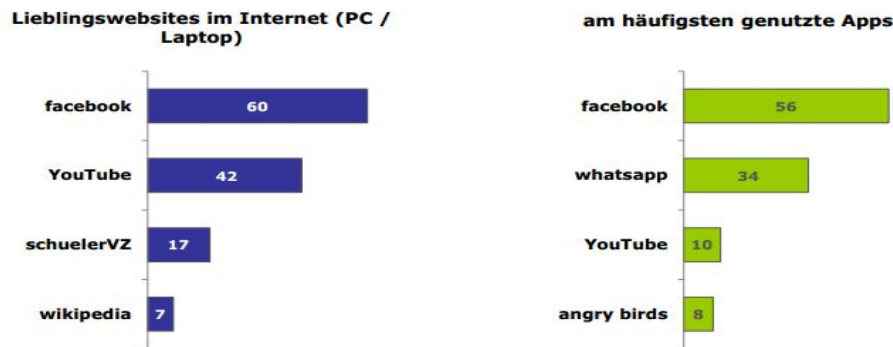
Auch die Studie ELEMENTSOF ART / ICONKIDS & YOUTH Studie von 2012 kommt zu vergleichbaren Ergebnissen und zeigt ein prinzipiell ähnliches Nutzungsverhalten von Computer und Apps auf mobilen Endgeräten, das ganz klar die Kommunikation und Unterhaltung in den Vordergrund stellt. Auffällig hier, ist die deutlich niedrigeren Nutzungsraten von YouTube als App. Der Grund hierfür könnte bei den deutlich niedrigwertigeren Handyverträgen und den volumenbegrenzten Internetflatrates liegen, wie sie Jugendliche hauptsächlich aus finanziellen Gründen nutzen. Auch ist ein „schnelles, mobiles Internet“ noch nicht überall verfügbar. Hier dürfte aber die LTE Technik³³³ in Kürze eine Wende herbeiführen.

³³² Vgl. Vom Orde (Anm. 301). S.57.

³³³ LTE=Long Term Evolution (Mobilfunkstandard). Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Long_Term_Evolution aufgerufen am 28.08.2013.

Die beliebtesten Apps der 11- bis 19-Jährigen: Überschneidung mit den Lieblingswebsites

Welche Website ist deine Lieblingswebsite und welche Apps nutzt du zur Zeit am häufigsten?
Auswahl (Angaben in %)



Basis: n=955 11- bis 19-Jährige, die ins Internet gehen
bzw. n= 443 11- bis 19-Jährige, die Apps nutzen.

Quelle: elements of art / iconkids & youth 2012, S. 7.

Abbildung 3-19: Die beliebtesten Apps der 11- bis 19-Jährigen: Überschneidung mit den Lieblingswebsites.³³⁴

3.1.5 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Durch die mobilen Technologien wird der Ansatz von MC LUHAN, die Medien als „Verlängerungen des Körpers“³³⁵ wahrzunehmen, zusehends Realität und die von ihm prognostizierte Verflechtung von Globalisierung durch Medien ist bereits Realität geworden. Das mobile Gerät, das den Zugang zum Internet ermöglicht ist auf der Tagung #gld13 als „Kulturzugangsgerät“³³⁶ bezeichnet worden. Wobei der Zugang zur Kultur, oder Information und Wissen, nicht auf das jeweils aktuelle Gerät zu reduzieren ist. Die Lebenswirklichkeit Jugendlicher hat sich dahingegen verschoben, dass sie fast vollständig in einer digital vernetzten Welt leben und deren Möglichkeiten nutzen. Sie sind dabei jedoch vorwiegend auf den Konsum ausgerichtet. Diese Angebote sind die Digitalisate aus einem Verschmelzungsprozess aus realer und virtueller Welt, die über das Kulturzugangsgerät kommuniziert werden. Es besteht also ein Unterschied zwischen Zugangsgerät und dem eigentlichen digitalen Angebot. Die Veränderung ist das Internet mit seinen Möglichkeiten und nicht das Gerät - dieses verändert nur die Formen des Zugangs. Anderen Angeboten, z.B. Fernsehen, droht die Gefahr, dass sie aus dem „medialen Radar“ verschwinden und somit nicht mehr wahrgenommen werden. Diesen Trend konnte BUSEMANN bereits sogar für den Bereich der klassischen Online – Nachrichtenmagazine ausmachen, die von fast

³³⁴ Ebd. S. 58.

³³⁵ McLuhan, Marshall: Understanding media. The extensions of man. 2. pr., 1. MIT-Press-Ed. MIT-Press 1995 (Media : sociology).

³³⁶ Rosa, Lisa: Kulturzugangsgerät, kleine Abhandlung. Vgl.

<http://shiftingschool.wordpress.com/2014/10/21/kulturzugangsgerat-kleine-abhandlung/>, aufgerufen am 20.11.2014.

einem Viertel der Jugendlichen nur noch über die Sozialen Plattformen, wie z.B. Facebook, wahrgenommen werden.³³⁷ D.h., dass Internet-Kommunikation, Wahrnehmung, wie wir Wissen und Informationen ausgetauscht und Kultur produzieren und rezipieren bereits heute einem fundamentalen Wandel unterliegen. Schlussendlich folgt diesem Trend auch die Form und Ausprägung der Geschichtskultur, die eine zentrale Bezugsgröße für die Vermittlung von Geschichte in schulischen Kontexten darstellt.

Der Geschichtsunterricht soll die aktuelle Lebenswirklichkeit Lernender aufgreifen und ihre Fragen beantworten. Dazu muss die Geschichtsdidaktik die Digitalität berücksichtigen, um aktuelle Probleme und Fragestellungen im Kontext historischer Problemstellung reflektieren zu können.

Der Geschichtsdidaktik bieten sich also Möglichkeiten, der Thematisierung der digitalen Medien und deren Einbeziehung in den unterrichtlichen Kontext als Ausgangspunkt lebenswirklicher Fragen an sich an. Desweiteren werden digitale Medien (und deren klassischen Bestandteilen wie Film, Audio und Bild) selbst als Objekte aus einer historischen Perspektive heraus betrachtet, um z.B. ihre Genese, Absichten und Möglichkeiten zu erkennen und zu nutzen. Ebenso stellen die digitalen Medien eine Chance für eine neue Form der mediendidaktischen Auseinandersetzung dar. Gerade Web 2.0 bietet neue Chancen und Möglichkeiten zur Umsetzung neuer Lehr- und Lernformen oder einfach nur als klassisches Werkzeug.

Der letzte Gedanke ist dabei von großer Bedeutung. Durch den bisherigen Diskurs dieser Arbeit ist zwar offen gelegt worden, dass die Kommunikationsgesellschaft und Netzgesellschaft tatsächlich und gerade bei den Jugendlichen angekommen ist. Jedoch zeigt sich darin noch nicht, inwieweit Jugendliche in der Lage sind, die neuen Möglichkeiten für sich produktiv für ihr soziales, berufliches und kulturelles Leben zu nutzen.

Jedenfalls bleibt festzustellen, dass ein starkes Missverhältnis zwischen Medialisierung und der Präsenz und Bedeutung der Medien in der Lebenswelt von Jugendlichen und medienbezogener Themen im Geschichtsunterricht unter dem Paradigmen des Gegenwartsbezugs, der Orientierungskompetenz und den epistemologischen Prinzipien des Geschichtsunterrichts.

³³⁷ Busemann, Katrin: Wer nutzt was im Social Web? 2013, <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Busemann.pdf>, aufgerufen am 08.10.2013. S.4.

3.2 Digital Divide und Digital Natives nur ein Mythos?

Aus den vorherigen Darstellungen der Datenlage, kann die Aussage getroffen werden, dass die Nutzung von Geräten und Programmen heutigen Jugendlichen fast flächendeckend zur Verfügung stehen und von diesen auch genutzt werden. 91% der Jugendlichen benutzen Handy, Computer und Internet mehrfach in der Woche - in der Regel mehrfach täglich. Dies trifft für alle ältere Jugendliche und junge Erwachsene zu. Trotzdem wird in der Politik oft vor einer digitalen Spaltung gewarnt³³⁸, während gleichzeitig davon ausgegangen wird, dass Jugendliche, die im digitalen Zeitalter als sog. Digital Natives aufwachsen³³⁹, ein hohes Maß an Medienkompetenz aufweisen.³⁴⁰ Beide Aussagen sind kritisch zu betrachten und werden in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

3.2.1 Digital Divide als intellektuelle Spaltung: die Wissensluft-Hypothese revisited

Schon in den 1970er Jahren wurde mit der sog. Wissensluft-These³⁴¹ eine Position formuliert, die davon ausgeht, dass die Massenkommunikationsmedien und die neuen Informationstechniken die Gesellschaft zunehmend in zwei soziale Gruppen spalten werde.³⁴² Demnach können die einen die unterschiedlichen, technischen Medien und deren deutlich gesteigertes Programmangebot produktiv „für ihre berufliche Fortbildung und Förderung, für die Kultivierung ihrer Person und als stimulierende Unterhaltung“ nutzen. Gleichzeitig entsteht aber eine Gruppe geringer Gebildeter, die die Möglichkeiten und Potentiale der Medien nur für reine Unterhaltungszwecke nutzt und dabei „verharrt“. D.h., dass die Medien nicht in ihren interaktiven Möglichkeiten oder zur Fortbildung und dadurch auch nicht ihre eigene Entwicklung genutzt werden. Die letzte Gruppe, soll nach dieser Theorie, durch die Entwicklung der Medien eher Schaden nehmen.³⁴³ Durch die Digitalisierung und dem Zugang zum Internet besteht nun die Gefahr, dass sich dieser Effekt verstärken könnte.

BONFADELLI weist in mehreren Publikationen, vor dem Hintergrund der bildungsbasierten Wissenslufthypothese, auf das Problem eines sozial ungleichen Zugangs zum Internet hin,

³³⁸ Gapski, Harald: Jenseits der digitalen Spaltung. In: Harald Gapski (Hrsg.): Jenseits der digitalen Spaltung. Gründe und Motive zur Nichtnutzung von Computer und Internet. Düsseldorf, München 2009 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 9), S. 9–14. Hier S. 9.

³³⁹ Palfrey, John/Gasser, Urs/Palfrey, John.: Generation Internet. Die Digital natives : wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München op. 2008.

³⁴⁰ Rieder, Julia (2014): "Digital Natives": Von Ureinwohnern und Einwanderern; <http://politik-digital.de/news/digital-natives-von-ureinwohnern-und-einwanderern-141619/>, zuletzt aufgerufen am 10.10.2015.

³⁴¹ Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C. N.: Mass media flow and differential growth in knowledge. In: The public opinion quarterly : journal of the American Association for Public Opinion Research 34 (1970), H. 2, S. 159–170.

³⁴² Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997 (Grundlagen der Medienkommunikation), S. 1.

³⁴³ Ebd.

der unter den Stichworten wie „Digitale Kluft“ bzw. „Digital Divide“ subsumiert wurde.³⁴⁴ Frühere Studien, wie die oben aufgeführten JIM Studie und die ARD/ZDF Onlinestudie von 2008 und 2009, konnten feststellen, dass die „Nutzung des Internets sozial disparat erfolgte: Männer, junge Leute und gut gebildete Rezipienten verfügten deutlich häufiger über Zugang zum Internet, während Frauen, ältere Menschen und weniger Gebildete vom Internet ausgeschlossen blieben bzw. als sog. Off-Liner auf dieses neue Medium zu verzichten können glaubten.“³⁴⁵ Damit wurde die Diskussion um die Hypothese der Wissenskluft neu belebt, die bereits aus den 1970er Jahren auf TICHENOR, DONOHUE UND OLIEN³⁴⁶ zurückzuführen ist. Diese sahen die Gründe für eine Wissenskluft überwiegend im formalen Bildungsniveau der Bevölkerung begründet³⁴⁷ und nicht in der technischen Ausstattung. VAN DIEJK, der sich entscheidend mit dem Digital Divide beschäftigt hat, weist bereits 2008 darauf hin, dass sich die Kluft jedoch ständig ändert und nicht deterministisch veranlagt sei.³⁴⁸ Die von BONFADELLI angeführten Zahlen neuerer Erhebungen zur Disparität verweisen darauf, dass sich eine digitale Kluft bezüglich des Zugangs zum Internet weder entlang geschlechtlicher, sozialer noch ethnischer Herkunft³⁴⁹ weiterhin nachweisen lässt. Die Diskussion um den Digital Divide wird jedoch noch heute, vor allem auch in der Politik, weiter vor dem Hintergrund eines vermeintlich fehlenden Zugangs zum Internet geführt³⁵⁰. Wenn man die Zahlen BONFADELLIS als Grundlage nimmt, muss sich der Schwerpunkt der Diskussion um einen Digital Divide dringend ändern, weg von der Vorstellung, dass es ausreicht, einen Zugang zum Internet zu schaffen. Die Wissenskluft-Diskussion wird wieder auf ihre Ursprünge zurückgeworfen.

VAN DIJK beschreibt diese Tatsache als „redefining the digital divide“³⁵¹, denn eine Kluft muss nicht zwangsläufig entlang einer Linie laufen, die nur von rein technischen Ausstattungsmerkmalen abhängig ist. Der Digital Divide kann verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, die neben technischen Aspekten, auch motivationale Aspekte umfassen kann.³⁵² Weitere Kriterien können Nutzungsabsicht und -häufigkeit, die Motive hinter der Nutzung und die Nutzungsmodalitäten sowie die sog. „Digital Skills“, also den Kompetenzen im Umgang mit dem Internet und der Digitalität, sein (s. Abbildung). Zu untersuchen und zu differenzieren ist auch der Bildungshintergrund der Nutzenden und ob

³⁴⁴ Bonfadelli, Heinz: Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz 2010, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=975&Jump1=LINKS&Jump2=20>, aufgerufen am 28.08.2013.

³⁴⁵ Ebd.

³⁴⁶ Vgl. Tichenor/Donohue/Olien (Anm. 341).

³⁴⁷ Jäckel, Michael: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2005 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). S. 272.

³⁴⁸ Van Dijk, Jan: The Digital Divide in Europe, <http://www.utwente.nl/gw/mco/bestanden/digitaldivide.pdf>, aufgerufen am 29.08.2013, S. 2.

³⁴⁹ Vgl. Bonfadelli (Anm. 344).

³⁵⁰ Schattenministerin Geese Jost (Inhaberin einer Professur mit Schwerpunkt Kommunikationsforschung) im Kompetenzteam des Kanzleramt Kandidatens Peer Steinbrück setzt sich gegen den Digital Divide in unserer Gesellschaft ein. Vgl. <http://politik-digital.de/gesche-joost-das-netz-entscheidet/> abgerufen am 29.08.13

³⁵¹ Vgl. van Dijk (Anm. 348), S. 2.

³⁵² Ebd. S. 3.

z.B. das Internet eher zum Zwecke der Information oder der reinen Unterhaltung genutzt wird.

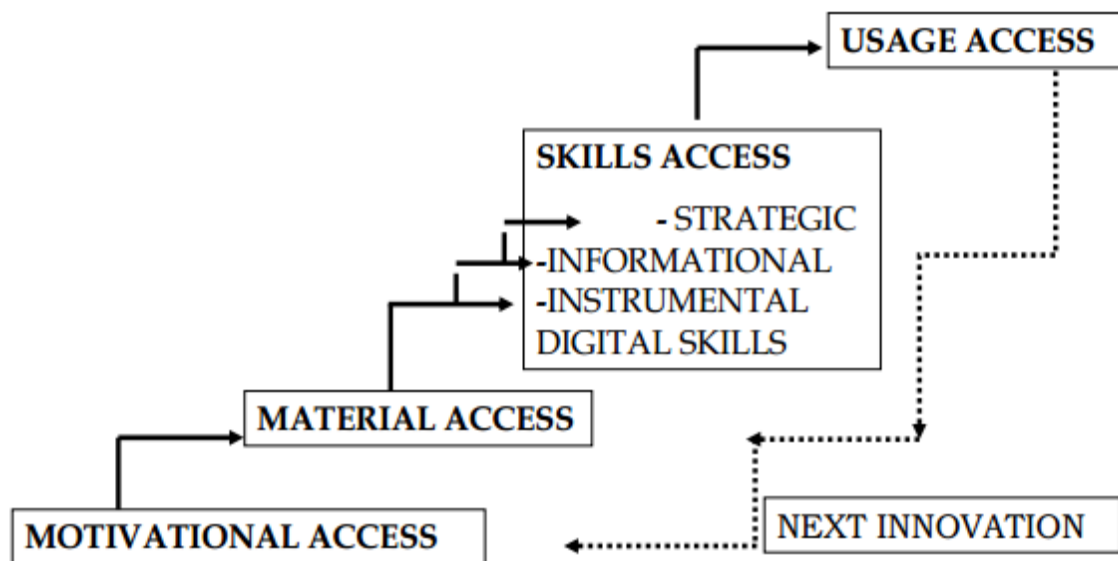


Abbildung 3-20: A cumulative and recursive model of successive kinds of access to digital technologies³⁵³

Bei der Einteilung der Kompetenzen³⁵⁴, die man für den Umgang mit der Digitalität und dem technologischen Zugang benötigt, beschreibt VAN DIJK vier akkumulative Kompetenzbereiche – oder „Access Skills“, die er als Probleme der „computer, information or multimedia literacy“, „computer skills“ oder „information capital“ beschreibt.³⁵⁵ Zu diesen zählen:

- Operationale/Instrumentelle Kompetenzen: die die Arbeit mit Hard- und Software beschreiben
- Informations- Kompetenzen: die dem Suchen, Auswählen und Verarbeiten von Informationen aus Computer und digitalen Quellen dienen. Dabei sind zwei Bereiche zu unterscheiden:
 - Formelle Informations-Kompetenzen, die Kompetenzen formaler Charakteristiken im Umgang mit dem Computer und dem Internet, wie z.B. die Arbeit mit Datei- und Hyperlinkstrukturen, beschreiben
 - Substantiellen Informations-Kompetenzen die, entlang spezifischer Fragestellungen, zum Auffinden, Auswählen, Verarbeiten und

³⁵³ Ebd. S.3.

³⁵⁴ Hierbei handelt es sich um Kompetenzdefinitionen, die für diese spezielle Untersuchung genutzt wurden. Es handelt sich hierbei nicht um eine allgemeingültige und dieser Arbeit zugrunde gelegten Definition von Medienkompetenz oder Media Literacy.

³⁵⁵ Ebd. S. 10.

Reflektieren von Informationen aus spezifischen Computern und Netzwerken dienen.

- Strategische- Kompetenzen: dienen dem Auffinden von Informationen aus Computern und digitalen Ressourcen, die unter Einbeziehung weiterer Informationsfelder oder Fachwissen aus anderen Bereichen, dem persönlichen oder allgemeinen Vorankommen in der Gesellschaft dienen und dieses quasi verknüpfen. Hierfür müssen spezielle, fachspezifische und strategische Vorgehensweisen geplant werden und die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft müssen hierfür vorhanden sein.

Können Jugendliche also die modernen Technologien für übergeordnete Zwecke nutzen, außer, wie bereits oben nachgewiesen, zum Zwecke der Unterhaltung?

Computer User Skills						
Computer user skill level	EU25 average	Low educated	Aged 55-64	Aged 65-74	Retired/ inactive	unemployed
Never used	41	65	61	83	73	44
Low	13	10	13	7	11	14
Medium	24	15	16	7	11	23
High	22	10	10	3	5	19
Internet User Skills						
Internet user skill level	EU25 average	Low educated	Aged 55-64	Aged 65-74	Retired/ inactive	unemployed
Never used	43	67	65	85	76	48
Low	31	17	26	12	17	27
Medium	20	12	8	3	6	19
High	6	4	1	0	1	6
Notes						
1. Figures are the percentage of the population in the particular group						
2. Low educational level applies to those with no formal education, primary or lower secondary education (corresponding to UNESCO's ISCED classification levels 0, 1 or 2)						

Abbildung 3-21: Computer and Internet Skills of Europeans by Age, Education and Social Position in 2006 (EU 25). Source: Eurostat, Community Survey on ICT use in Households and by Individuals, 2006 <http://epp.eurostat.ec.eu.int/portal>.³⁵⁶

Abb. 3-20 zeigt deutlich, dass die Kompetenzen in allen drei Bereichen signifikant vom Alter der Nutzenden abhängig sind (generation divide). Weitere starke Faktoren betreffen den Bildungsstand der Nutzenden (education gap). VAN DIJK stellt zusammenfassend für den Zeitpunkt 2005 fest, dass einerseits sich alle bekannten sozialen und kulturellen Probleme einer Gesellschaft, sich auch in der Nutzung von Computer und Internet widerspiegeln. Es bestehe aber vor allem eine starke Korrelation zwischen dem Ausbildungsniveau und der Möglichkeit des Vorankommens, in ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Hinsicht. Diese Erkenntnis ist nicht neu – aber es war schon immer Ziel der föderalistischen Bildungspolitik der BRD, diesem Effekt entgegen zu wirken, um Chancengleichheit innerhalb einer sozial und ökonomisch heterogenen Gesellschaft zu gewährleisten.

³⁵⁶ Ebd. zitiert nach S.11.

Jedoch droht eine gegenteilige Entwicklung, da Bildungsgewinner sich nun eine weitere, zusätzliche Ebene im Bereich der Digitalität erschließen können. Starke Positionen können durch den Zugang und Nutzen von Computer und Internet weiter ausgebaut werden: „[...] *it can be claimed that computers and the Internet can be used as tools to strengthen ones position in society. The better one commands this tool the better it can be used for this purpose.*“³⁵⁷ Er verweist hierbei auf den sog. MATTHEW EFFEKT, der z.B. in populärer Form und einfache Worte gegossen besagt, dass z.B. die „Reichen immer reicher werden“. Dabei spielt natürlich die ökonomische Voraussetzung, zumindest für das Erscheinungsjahr der Veröffentlichung, noch eine größere Rolle, als das heute noch der Fall und in den oben aufgeführten, heutigen Statistiken nachweisbar ist. Betrachtet man die Unterschiede bezüglich der Informationssuche, Kommunikation und Unterhaltung bei der JIM STUDIE, lässt sich noch eine geringe Korrelation betreffend des Ausbildungsniveaus nachweisen. In Schulen sind jedoch noch deutlichere Unterschiede zu bemerken. Hierbei muss mitunter die bessere technische Ausstattung und Unterrichtsversorgung bezüglich Computer und Internet an Gymnasien berücksichtigt werden.³⁵⁸ Die weiteren Ergebnisse von VAN DIJK stützen die These, dass der Digital Divide nicht lediglich durch den Besitz zu definieren ist, sondern vornehmlich durch die Formen und Möglichkeiten zur konkreten und produktiven Nutzung:

*„The general impression of contemporary skills investigations, both surveys and tests is (1) that the divides of skills access are bigger than the divides of physical access and (2) that while physical access gaps are more or less closing in the developed countries, the (relative) skills gaps tend to grow, the gap of information skills and strategic skills in particular.“*³⁵⁹

Obwohl unsere Gesellschaft zunehmend ihre kulturellen, sozialen, ökonomischen, administrativen und politischen Prozesse auf digitale Medien verlagert und somit mehr Partizipation, Teilhabe und Zugang zu Wissen und Information möglich ist, besteht das Problem, dass sich die Trennung von Profiteuren und Verlieren vergrößert.

Auch deutsche Untersuchungen, wie beispielweise die Studie von DUDENHÖFFER und MEYEN³⁶⁰, kommen zum gleichen Ergebnis: Die Bildungskluft (education gap) legt fest, wer höher gebildet ist, nutzt häufiger Suchmaschinen und das Web 2.0, schreibt mehr E-Mails und sucht im Netz häufiger nach Informationen. Die Autoren sehen einen weiteren Zusammenhang zum tatsächlichen, finanziellen Kapital eines Menschen (capital gap), der den Bildungshintergrund zusätzlich verstärkt. Menschen mit einem hohen „sozialen Kapital“ nutzen Digitale Medien anders und effektiver und generieren online einen Mehrwert für ihre reale, soziale und kulturelle Umwelt. Diese Ergebnisse bestätigen VAN DIJK und seine

³⁵⁷ Ebd. S. 10. Weiter auf S.17.

³⁵⁸ Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht 2011, http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf, aufgerufen am 08.10.2013. S. 30ff.

³⁵⁹ Vgl. van Dijk (Anm. 348), S. 12.

³⁶⁰ Dudenhöfer, Kathrin/Mayen, Michael: Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung. Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang von Internetnutzung und soziale Ungleichheit (51), <http://de.scribd.com/doc/96153751/Dudenhoeffer-Meyen-Digitale-Spaltung-im-Zeitalter-der-Sattigung>, aufgerufen am 20.03.2014. S.10.

Spiraltheorie und bestätigen sogar die Existenz einer doppelten Aufwärtsspirale, bzw. Abwärtsspirale, derer, die eben nicht online-offline, wirtschaftlich, kulturell oder sozial profitieren können.³⁶¹ Dies zeigt deutlich, dass das Internet nicht die erhofften gesellschaftlichen Potentiale freisetzen kann und trägt momentan eher zur Verfestigung bestehender gesellschaftlicher Machtstrukturen bei. Medien funktionieren dabei als Trendverstärker des Matthew Effects.³⁶² Somit bleibt die Hypothese von TICHENOR, DONOHUE und OLIEN des „Increasing Knowledge Gap“ aktuell:

*„Wenn der Informationszufluss in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozio-ökonomischem Status und / oder höherer formaler Bildung zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die status- und bildungsniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt.“*³⁶³

BONFADELLI trägt mit seiner Feststellung über die Rolle des Elternhauses noch zum Gesamtbild bei.

*„Schließlich stellt sich im Rahmen der Perspektive der Mediensozialisation die Frage, wie sich Heranwachsende den Umgang mit dem Internet aneignen und welche Rolle dabei das familiäre Umfeld – engl. „parental mediation“ spielt, wobei die bis jetzt durchgeführten Studien andeuten, dass weniger ein protektiv-restriktiver, sondern mehr ein anleitend-stimulierender elterlicher Erziehungsstil im Sinne von sozialer Mediation die mit dem Internet verbundenen Risiken zu minimieren vermag.“*³⁶⁴

Abschließend muss auf die Kritik hingewiesen werden, die an der Wissenskluft-Hypothese geübt wurde. MOSER stellt fest, dass die starke Betonung des kognitiven Bildungswissens als problematisch betrachtet werden kann.³⁶⁵ Positive Effekte, auch für das Lernen, durch Medien, die zur Unterhaltung genutzt werden und damit Faktoren der Emotionalisierung, der Zwischentöne und der Gefühle, werden kaum oder gar nicht berücksichtigt. Gerade neuste Entwicklungen im Bereich der Gamification und der Serious Games zeigen, dass mediale Unterhaltung sehr wohl sich positiv auf Lernprozesse auswirken können.³⁶⁶ Damit sind stationäre, wie ubiquitäre Computerspiele gemeint, die Bildungsinhalte – also Wissen und Information – auf spielerische Art und Weise vermitteln. Dabei können diese Gamification-Elemente im Bereich des Microlearnings stattfinden, aber auch sehr komplexe Lernwelten erschaffen, die die Grenzen der traditionellen Spiele und Brettspiele aus dem Geschichtsunterricht weit hinter sich lassen.

³⁶¹ Ebd. S. 10.

³⁶² Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.251.

³⁶³ Tichenor/Donohue/Olien 1970. S. 159, dt. nach Saxer 1978. S. 35/36, zitiert nach ebd. S.249.

³⁶⁴ Vgl. Bonfadelli (Anm. 344).

³⁶⁵ Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006 (Lehrbuch). S. 148.

³⁶⁶ McGonigal, Jane: Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern. München 2012.

3.2.2 Der digital Na(t)ive

Bezugnehmend auf die signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Altersstruktur bei der Nutzung von Computer und Internet, stößt man schnell auf das Schlagwort der „Digital Natives“. Jugendliche Lernende werden seit Ende der neunziger Jahre in eine digitale Lebenswelt hineingeboren. Dass diese Tatsache ihre Lebenswirklichkeit beeinflusst, ist unstrittig und zeigt sich in zahlreichen Veröffentlichungen und Statistiken. Dabei werden sowohl in der populären als auch in der wissenschaftlichen Literatur, die Digital Natives als eine völlig andere Generation Jugendlicher beschrieben. Dass jugendliche Lebenswirklichkeit sich mit jeder Generation deutlich ändert, sei hier vorausgesetzt. Diese neue „Net-Generation“ sei jedoch eine Besondere, da die Anforderungen und Ansprüche, die durch diese an das Bildungssystem gerichtet werden, im höchsten Maße durch fundamentale Veränderungen geprägt sei. Die Behauptung: die Lernenden der Zukunft lernen und denken grundlegend anders. Daher müssen Bildungssysteme gegenüber neuen Wegen aufgeschlossen sein, um diesen Anforderungen zu entsprechen. Dass diese Annahme jedoch auf eine Gruppe Heranwachsender zurückzuführen ist, die unter dem Begriff der „Digital Natives“ subsumiert wird, bleibt fraglich. Oftmals schwingt in den Behauptungen eher die Hoffnung mit, die erwarteten Segnungen durch die Möglichkeiten und Potentiale des Web 2.0 würden in den kommenden Generationen endlich manifest werden.³⁶⁷

Der Begriff der Digital Natives, oder der Net-Generation, geht dabei u.a. auf Autoren wie TAPSCOTT³⁶⁸, PRENSKY³⁶⁹ und SEUFERT/BRAHM³⁷⁰ zurück. Sie alle beschreiben diejenigen, die sich besonders leicht bei der Nutzung und Verarbeitung digitaler Informationen tun, als Menschen, die in der Lage seien, die Sprache der Digitalität (Digital Language) zu beherrschen. PRENSKY bezeichnet die Lernenden heute daher als „native speakers“ der digitalen Sprache bei der Computernutzung, in Videospielen und im Internet. Den Grund sucht er darin, dass diese Lernenden eben damit aufgewachsen sind und hineingeboren wurden – also Digitale Eingeborene oder auf Englisch Digital Natives seien. Diejenigen, die nicht in das digitale Zeitalter hineingeboren wurden, würden sich mit der digitalen Sprache schwer tun und seien demzufolge Digital Immigrants, also fremdsprachliche Einwanderer.³⁷¹

SCHULMEISTER fasst einige Eigenschaften zusammen, die man den Digital Natives seitens der unterschiedlichen Autoren unterstellt:

³⁶⁷ Schulmeister, Rolf: Gibt es eine »Net Generation«? Work in Progress, http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf, aufgerufen am 29.08.2013, S. 1–3.

³⁶⁸ Tapscott, Don: Die digitale Revolution. Verheißungen einer vernetzten Welt - die Folgen für Wirtschaft Management und Gesellschaft. Wiesbaden 1996.

³⁶⁹ Prensky, Marc: Digital natives, digital immigrants 2001, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

³⁷⁰ Seufert, Sabine/Brahm, Taiga: Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie 2007.

³⁷¹ Vgl. Schulmeister (Anm. 367), S. 16.

Digital Natives sind demnach vertraut mit Computern, ausgesprochen optimistisch, hätten Lust und Interesse an Kommunikation und Computerspielen. Sie präferierten Gruppenarbeit, Lernen durch Tun, induktives entdeckendes Lernen, bevorzugten bebildertes Lernmaterial, Interaktivität und Leistungsorientierung. Sie seien emotional offen, seien visuelle Lerner, zeigten sich offen für Diversität und verfügten aber nur über kurze Aufmerksamkeitsspannen. Dafür seien sie Multitaskers, verarbeiteten Informationen völlig anders und auf verschiedenen Ebenen. Durch all diese Veränderungen hätten Digital Natives quasi multiple Persönlichkeiten. Sie seien intelligenter und hätten – durch die Anpassung an die veränderten, digitalen Arbeitsweisen – physiologisch veränderte (mutierte) Gehirne.³⁷²

BONFADELLI dagegen stellt fest, „dass Jugendliche bzw. die sog. Digital Natives zwar den Erwachsenen vielfach überlegen waren, aber eben nur auf der ersten instrumentellen bzw. rein technischen Ebene des Umgangs mit Computer und Internet.“³⁷³ Zum selben Ergebnis kommt SCHULMEISTER in seiner langjährig angelegten Studie zu Digital Natives und den Auswirkungen dieses Konzepts auf die Bildungslandschaft.³⁷⁴ Er hält den Digital Natives für einen reinen Mythos und einen populären Irrtum, der einer wissenschaftlichen Überprüfung kaum standhalten kann.

In der von ihm zitierten Literatur wird häufig von einer Korrelation der Mediennutzungshäufigkeit auf die Fähigkeiten der netz-affinen Digital Natives ausgegangen. Dieser These widerspricht SCHULMEISTER vehement – jedoch unter dem Verweis, dass zum Zeitpunkt der von ihm untersuchten Studien, die Nutzung des Computers und des Internets nicht an erster Stelle lägen.³⁷⁵ Noch liegen andere Aktivitäten, wie fernsehen, Musik hören und nicht mediale Aktivitäten zusammengenommen deutlich vorne.³⁷⁶ Der Frage nach der Medienkonvergenz des Computers geht er zwar nach³⁷⁷, berücksichtigt sie aber nicht in seinem Resümee. Die Nutzung des Computers konnte 2007 schon nicht mehr als singuläres Medium gesehen werden. Computer und Internet vereinen viele Einzelmedien in der Digitalität, wie es bereits schon weiter oben ausgeführt wurde. Nimmt man aktuelle Aussagen über die Medienkonvergenz hinzu, erhärtet sich die Behauptung, dass auch vornehmlich nicht medial unterstützte Freizeitaktivitäten durch digitale Endgeräte „umgenutzt“ werden. Hier spiegelt sich der bereits populäre Mythos, dass Jugendliche ständig mit dem „Smartphone spielen“ wieder. Trotz dieser Kenntnis bleibt SCHULMEISTER bei seiner Auslegung, dass die Häufigkeit der Mediennutzung keine Aussagen über die Fähigkeiten im und über den Umgang mit der Digitalität zulassen.

³⁷² Ebd.

³⁷³ Vgl. Bonfadelli (Anm. 344).

³⁷⁴ Vgl. Schulmeister (Anm. 367)., S.5.

³⁷⁵ Ebd. S. 67.

³⁷⁶ Dies stimmt zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nicht mehr. Laut der JIM Umfrage von 2013 und 2014 liegen der Zugang zum Internet auf Platz eins und die Nutzung des Handys/Smartphones auf Platz zwei (was den Zugang zum Internet implizieren kann).

³⁷⁷ Ebd. S. 61–62.

Nun haben sich 2012/2013 die Zahlen der Mediennutzung noch einmal stark nach oben entwickelt³⁷⁸, wie auch bereits im vorherigen Kapitel nachgewiesen wurde, so dass SCHULMEISTERS Aussagen zu diesem Punkt nicht mehr aktuell sind. Trotzdem ist seine Schlussfolgerung noch heute weiterhin gültig. Wie bereits im Kapitel 3.1.4.2 und in der Forschung von VAN DIJK aufgezeigt, kann auch er anhand von Studien nachweisen, dass gerade Jugendliche (Digital Natives) bildungsferner Schichten sehr häufig mit Computer und Internet umgehen. Dies hat jedoch keine Auswirkungen auf ihre berufliche und soziale Zukunft:

„Es ist demnach nicht zwangsläufig mit einem höheren Ausmaß an Computeraktivität und Multitasking-Verhalten auch ein größerer Anspruch auf Bildung verbunden. Der ‚Digital Divide‘ perpetuiert sich trotz der gestiegenen Durchdringung auch der sozial schwächeren Schichten und bildungsfernen Familien mit technischen Geräten. [...] Ein neuer Graben tut sich auf, der sich deckt mit dem Klassengegensatz zwischen denen, die alles haben, und denen, die es nicht haben, und der auch beschrieben werden könnte als Gegensatz zwischen denen, die sich beteiligen, und denen, die außen vor bleiben.“³⁷⁹

Es ergibt sich folglich keine Kohärenz zwischen Mediennutzungshäufigkeit und dem Bildungsstand. Der Digital Divide spaltet, auch bei der Generation, die mit dem Netz aufgewachsenen und netz-affin ist, in reine Konsumenten und solche, die es produktiv nutzen können.

3.2.2.1 Der Digital Divide bei den Digital Natives – Effekte und Potentiale bei der Nutzung von Web 2.0

Wenn man die Möglichkeiten und Werkzeuge der Digitalität mit den technischen Möglichkeiten des Web 2.0 und der damit erhofften und erwarteten Bildungsmöglichkeiten gleichsetzt, gilt es zu überprüfen, ob es den Digital Native in der u.a. von PRENSKY apostrophierten Form nicht dennoch gibt. Der Web 2.0 Technologie wird ein hohes Potential gerade hinsichtlich des Einsatzes für informelles³⁸⁰ Lernen zugesprochen. „Die Partizipationsmöglichkeiten, soziales Feedback und erhöhte Interaktivitäten, wie sie Web2.0 Medien anbieten, werden mit informellem Lernen verknüpft.“³⁸¹ Daher gilt es einen

³⁷⁸ Van Eimeren, Birgit/Frees, Beate: Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz 2013, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Eimeren_Frees.pdf, aufgerufen am 26.09.2013.

³⁷⁹ Vgl. Schulmeister (Anm. 367), S. 68.

³⁸⁰ Informelles Lernen wird hier als Lernen in anderen Kontexten gesehen, als institutionelles Lernen im Klassenzimmer. So kann damit das Lernen mit Zeitzeugen und Experten, das Lernen an anderen Orten oder situiertes Lernen gemeint sein. Auch das Lernen mit Medien gilt als informelles Lernen. Zu beachten ist jedoch, dass diese Lernformen in einem formellen Rahmen im schulischen Kontext ebenfalls vorkommen können, z.B. beim Projektunterricht oder beim Lerngang in ein Museum. Die informellen Lernprozesse verlaufen in der Regel aber implizit. D.h., dass das Lernen selbstgesteuert und intrinsisch motiviert an eine reale Situation gebunden ist.

³⁸¹ Jadin, Tanja/Zöserl, E.: Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. In: Bildungsforschung Vol. 06 (2009), H. 1, S. 41–61, hier S. 44.

genaueren Blick auf die Nutzung von Web 2.0 Tools durch Lernende und deren Kompetenzen zu werfen.

Anhand der in den Kapiteln 3.1.4.1 und 3.1.4.2 dargelegten statistischen Daten zum Gerätebesitz und dem Nutzungsverhalten bzgl. digitaler Endgeräte und dem Internet, wurde bereits aufgezeigt, dass jugendliche Lernende sehr viel Zeit im Internet verbringen. Hierfür nutzen sie unterschiedliche, auch mobile, Zugangsgeräte, die jederzeit und von überall einen Zugriff auf das Internet erlauben. Es wurde dabei auch gezeigt, dass die Webseiten, die im Internet am Computer oder über Apps aufgesucht werden, vorwiegend Web 2.0 Anwendungen sind. Hierbei sind Soziale Netzwerke und/oder Anwendungen, die zum Teilen und Verbreiten von Informationen genutzt werden, führend. Die Nutzung beschränkt sich hierbei hauptsächlich auf private Kommunikation und Unterhaltung. Verfügen die Lernenden trotzdem über technische und sicherheitsrelevante Kompetenzen? Inwieweit kann ein medienkompetenter Umgang vorausgesetzt werden? Wie wird das Web 2.0 eingesetzt, wenn es nicht der privaten Kommunikation und Unterhaltung dienen soll?

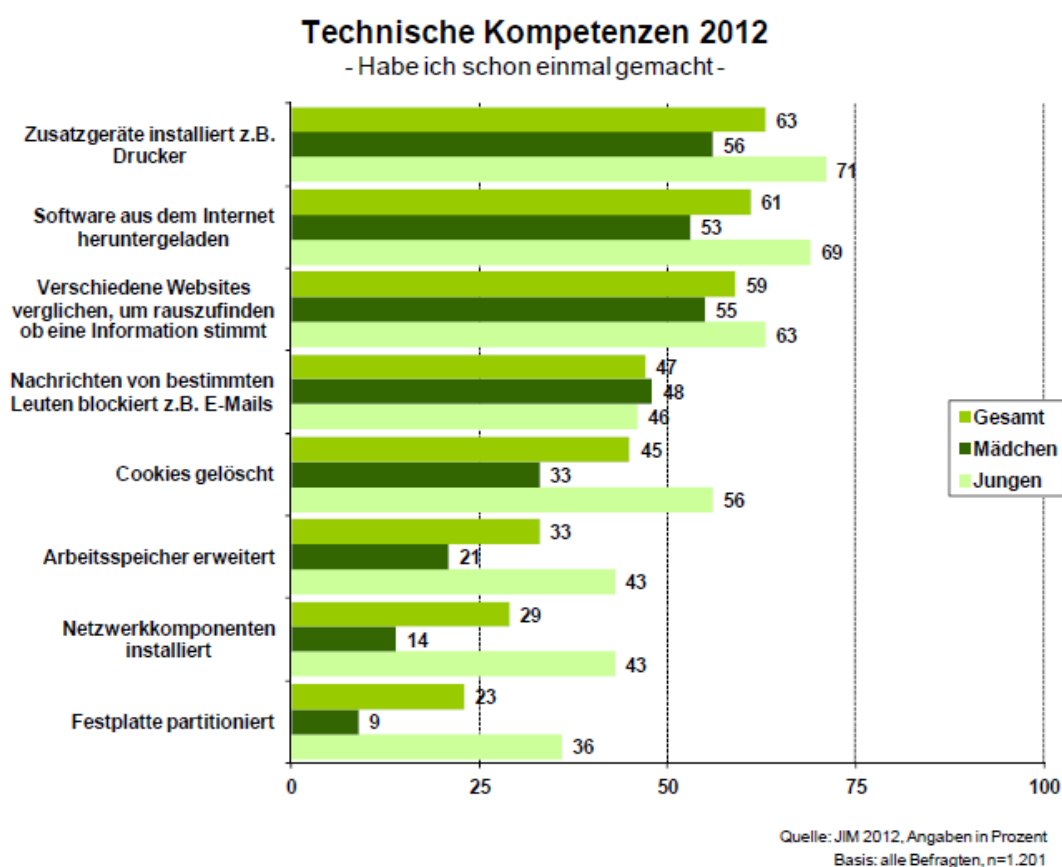


Abbildung 3-22: Technische Kompetenz Jugendlicher.³⁸²

³⁸² Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S.61.

Die JIM STUDIE 2012 hat die technische Kompetenz von Lernenden zwischen 12 und 19 Jahren in Teilbereichen zu erfassen versucht (Abb. 3-21). Die Ergebnisse zeigen ein eher negatives Bild. Nur in wenigen Bereichen können Ergebnisse von über 50% erreicht werden. Deutliche Unterschiede bestehen zwischen Mädchen und Jungen. Auch wenn die Mädchen bei der medialen Nutzung fast überall gleichauf liegen, bei den technischen Kompetenzen hinken sie deutlich hinterher. Auch bei den Ergebnissen der KIM Studie 2006, auf die sich SCHULMEISTER bezieht, lagen die Ergebnisse unter den Erwartungen. Er „[...]gelangt zu der Ansicht, dass bei den Kindern reichlich mediokre Kompetenzen vorhanden sind [...]. Nur weniger als die Hälfte der Kinder beherrscht die abgefragten Fähigkeiten.“³⁸³ So lässt sich aber sagen, dass die technischen Kompetenzen mit zunehmendem Alter steigen.³⁸⁴ Deutschland ist jedoch im internationalen Vergleich bei Computer-Kenntnissen zurückgefallen (2008 Rang 4). Damals verfügten 60 Prozent der Bundesbürger über mittlere bis gute Computer-Kenntnisse. Diese Quote fiel 2012 auf 58% und auf Rang 10.³⁸⁵ An dieser Stelle sei auf die Verwechslungsgefahr von Medienkompetenz mit einer ausschließlich technischen „Umgangskompetenz“ hingewiesen.

Die Aussagen verschiedener Studien zur Nutzung von Web 2.0 Anwendungen außerhalb von Sozialen Netzwerken fallen sehr unterschiedlich aus. Dies hängt mit den angenommenen Vergleichszahlen, der Altersstruktur, der Dauer der Untersuchung und der Größe der Stichprobe zusammen. Grundsätzlich kann aber das Fazit der ARD/ZDF Onlinestudie³⁸⁶ herangezogen werden: „Web 2.0: Aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau“.³⁸⁷ Die passive Nutzung steigt jedoch stetig. Dies gilt im sehr starken Maße nur für die Bereiche Soziale Netzwerke, Wikipedia, Videoplattformen und Fotocommunities. Andere Werkzeuge verzeichnen Nutzungsverluste (vgl. Abb. 3-22 und 3-23)

³⁸³ Vgl. Schulmeister (Anm. 367), S. 82. Es ist bei der Alterststruktur der KIM Studie auch nicht überraschend, dass die technischen Kompetenzen noch nicht stark ausgeprägt sind.

³⁸⁴ Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Habitualisierung der Social Communitys. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011 2011, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2012/0708-2012_Busemann_Gscheidle.pdf, aufgerufen am 27.08.2013. Hier zeigt sich, dass z.B. 81% der Nutzer aller Altersstrukturen Cookies löschen und sich damit im Vergleich mit der JIM Studie um einen Anstieg handelt.

³⁸⁵ BITKOM 2012: PC-Kenntnisse: Deutschland fällt zurück (2012) - BITKOM 2013, http://www.bitkom.org/de/presse/74534_72853.aspx, aufgerufen am 22.08.2013.

³⁸⁶ Vgl. Busemann/Gscheidle (Anm. 384).

³⁸⁷ Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011 2011, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2011/07082011_Busemann_Gscheidle.pdf, aufgerufen am 27.08.2013.

① Web-2.0-Nutzung 2012 nach Geschlecht und Alter
zumindest selten genutzt, in %

	Gesamt	Männer	Frauen	14–19 J.	20–29 J.	30–39 J.	40–49 J.	50–59 J.	ab 60 J.
Wikipedia	72	75	70	96	87	78	74	56	49
Videoportale (z.B. YouTube)	59	65	52	90	85	76	54	39	16
private Netzwerke u. Communitys*	43	43	42	88	74	56	25	23	10
berufliche Netzwerke u. Communitys*	8	9	7	1	14	16	6	4	2
Weblogs	7	8	5	12	11	8	4	4	2
Twitter	4	4	4	5	8	4	3	2	0
Netzwerke insgesamt	45	47	44	88	75	61	29	24	11

* Nutzung unter eigenem Profil.

Basis: Deutschsprachige Onlinenutzer ab 14 Jahren (n=1 366).

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2012.

Abbildung 3-23: Die Nutzung von Web 2.0 nach Alter und Geschlecht (2012).³⁸⁸

⑨ Web 2.0: Gelegentliche und regelmäßige Nutzung 2007 bis 2012
in %

	gelegentlich (zumindest selten)						regelmäßig (zumindest wöchentlich)					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Wikipedia	47	60	65	73	70	72	20	25	28	31	29	30
Videoportale (z.B. YouTube)	34	51	52	58	58	59	14	21	26	30	31	32
private Netzwerke u. Communitys	15	25	34	39	42	43	6	18*	24*	34*	35**	36**
Fotosammlungen, Communitys	15	23	25	19	18	–	2	4	7	2	3	–
berufliche Netzwerke u. Communitys	10	6	9	7	6	8	4	2*	5*	5*	3	3
Weblogs	11	6	8	7	7	7	3	2	3	2	1	2
Lesezeichensammlungen	3	3	4	2	–	–	0	1	2	1	–	–
virtuelle Spielwelten	3	5	–	–	–	–	2	2	–	–	–	–
Twitter	–	–	–	3	3	4	–	–	–	1	–	2

Basis: Bis 2009: Deutsche Onlinenutzer ab 14 Jahren (2007: n=1 142, 2008: n=1 186, 2009: n=1 212). Ab 2010: Deutschsprachige Onlinenutzer ab 14 Jahren (2010: n=1 252, 2011: n=1 319, 2012: n=1 366).) * Netzwerke aufgerufen mit eigenem Profil; ** meist genutztes Netzwerk.

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudien 2007-2012.

Abbildung 3-24: Nutzungshäufigkeit der meist genutzten privaten Community unter eigenem Profil 2011.³⁸⁹

Leichte Unterschiede ergeben sich bei höheren Bildungsniveaus. Hier kann nur die Studie der FACHHOCHSCHULE OBERÖSTERREICHs herangezogen werden, die Studierende aus unterschiedlicher Fachrichtung befragt hat. Blogs, Foren, Wikis und Podcasts spielen eine größere Rolle. Der Anteil der selbst produzierenden und partizipativen Nutzung bleibt jedoch deutlich kleiner (s. Abb.3-24)³⁹⁰.

³⁸⁸ Ebd. S. 366.

³⁸⁹ Ebd.

³⁹⁰ Vgl. Jadin/Zöserl (Anm. 381), S.48.

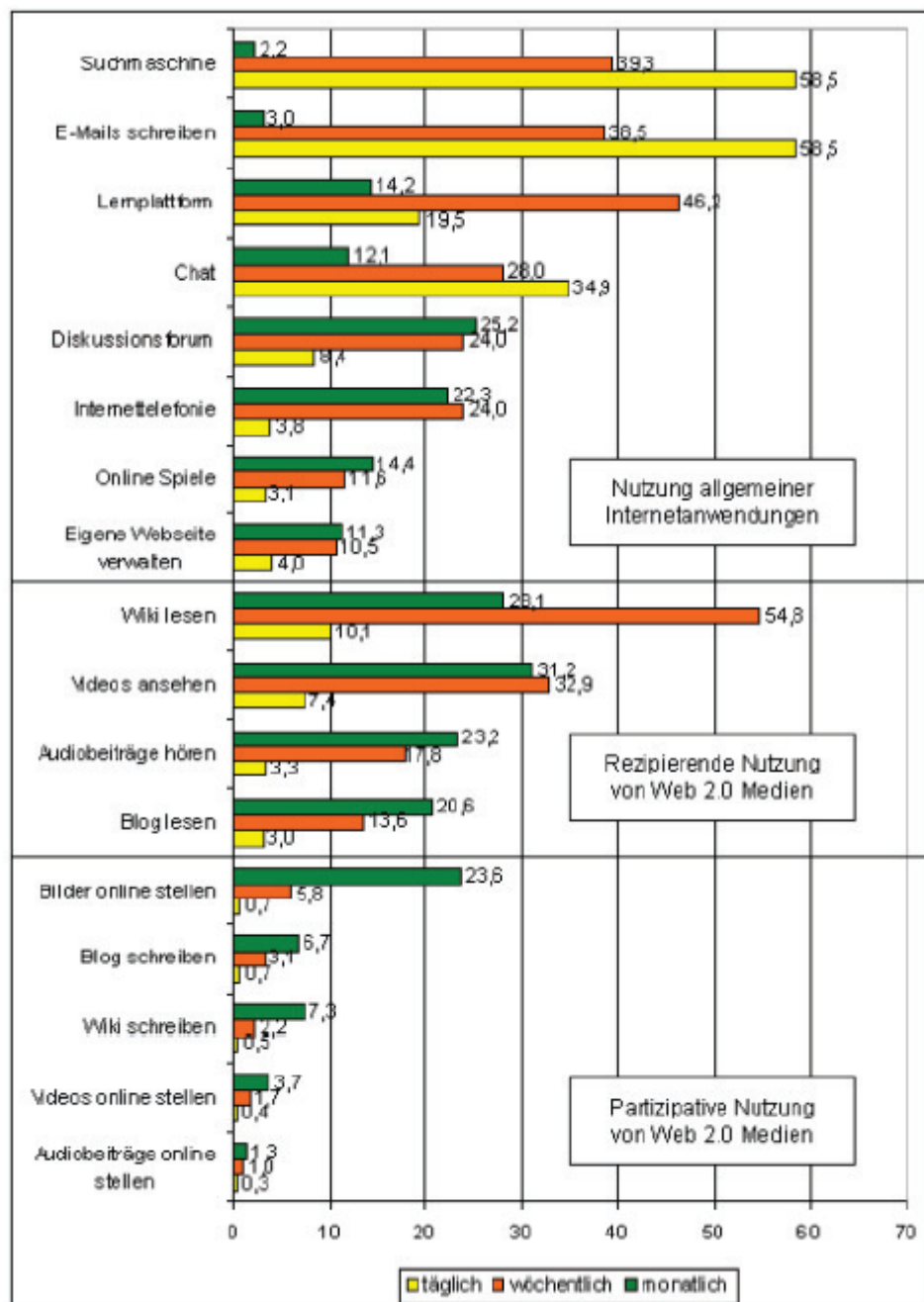


Abbildung 3-25: Die Nutzung von Internetanwendungen abhängig vom Lernkontext (N=770), Darstellung in Prozent.³⁹¹

³⁹¹ Ebd. S. 48.

⑪ Nutzungsfrequenz von Web-2.0-Angeboten nach Angebotsformen 2012

in %

	täglich	wöchentlich	monatlich	selten	nie
private Netzwerke u. Communitys	25	11	3	3	57
Videoportale (z. B. YouTube)	9	23	18	9	41
Wikipedia	6	24	26	17	28
berufliche Netzwerke u. Communitys	2	2	2	2	92
Weblogs	0	1	2	3	93
Twitter	1	1	1	2	96

Basis: Deutschsprachige Onlinenutzer ab 14 Jahren (n=1 366; Rundungsdifferenzen möglich).

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2012.

Abbildung 3-26: Web-2.0-Nutzung: Gründe für keine/frühere Mitgliedschaft 2011.³⁹²

In allen Studien bleibt die Nutzung weiterer Web 2.0 Angebote hinter der Nutzung von Sozialen Netzwerken sehr deutlich zurück. Die produktiven oder partizipativen Angebote, die für das informelle Lernen besonders geeignet wären, wie Blogs, Foren, Wikis, Microblogs, Podcasts sind verschwindend gering. So ist schon das Interesse an solchen Tätigkeiten nur sehr schwach ausgeprägt (s. Abb. 3-25)

⑧ Interesse an der Möglichkeit, aktiv Beiträge zu verfassen und ins Internet zu stellen 2006 bis 2012

in %

	2006 Gesamt	2007 Gesamt	2008 Gesamt	2009 Gesamt	2010 Gesamt	2011 Gesamt	2012 Gesamt	Männer	Frauen	14-19 J.	20-29 J.	30-39 J.	40-49 J.	50-59 J.	ab 60 J.
sehr interessant	10	13	13	13	7	12	8	10	6	12	12	10	5	6	6
etwas interessant	15	18	22	18	15	17	14	15	12	29	15	14	11	10	8
weniger interessant	26	25	25	22	19	24	21	22	21	29	29	22	18	21	11
gar nicht interessant	49	44	40	48	59	47	57	53	61	30	44	54	65	64	74

Basis: Bis 2009: Deutsche Onlinenutzer ab 14 Jahren (2006: n=1 084; 2007: n=1 142; 2008: n=1 186; 2009: n=1 212). Ab 2010: Deutschsprachige Onlinenutzer ab 14 Jahren (2010: n=1 252, 2011: n=1 319, 2012: n=1 366).

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudien 2006-2012.

Abbildung 3-27: Interesse an der Möglichkeit, aktiv Beiträge zu verfassen und ins Internet zu stellen 2006 bis 2012.³⁹³

Besonders bei jugendlichen Lernenden findet eine aktive Auseinandersetzung so gut wie nicht statt (s. Abb. 3-26). Sie ist aber dennoch höher als bei den älteren, was für eine Veränderung je nach Generation sprechen kann.

³⁹² Vgl. Busemann/Gscheidle (Anm. 387). S.368.

³⁹³ Vgl. Busemann/Gscheidle (Anm. 384). S.387.

Aktivitäten im Internet – Schwerpunkt Web 2.0

- täglich/mehrmals pro Woche -

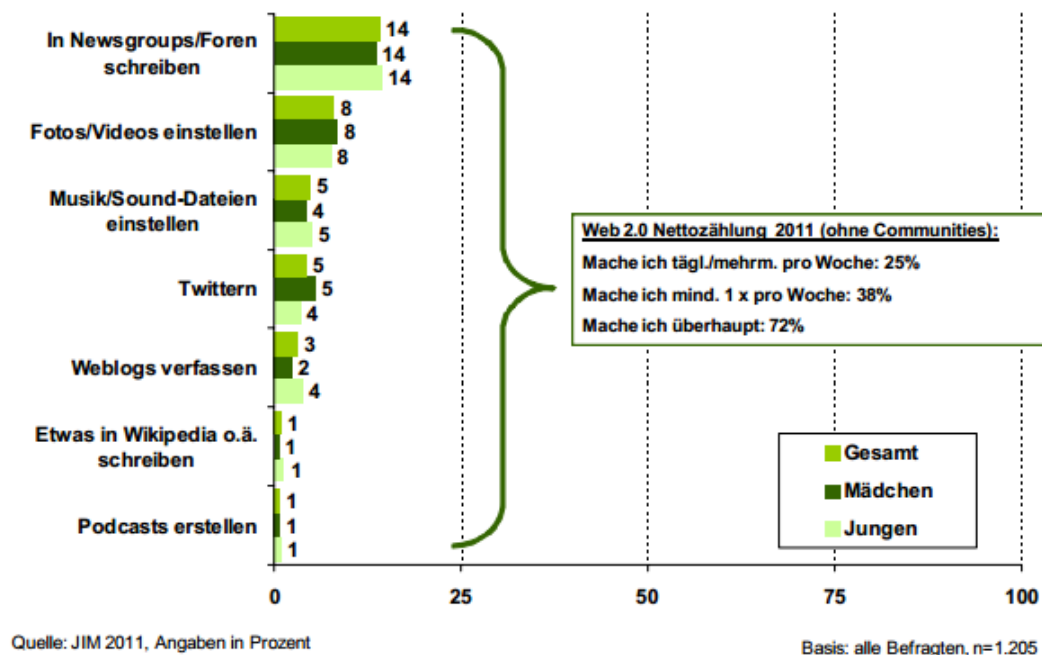


Abbildung 3-28: Aktivitäten im Internet – Schwerpunkt Web 2.0.³⁹⁴

Mit dem Fokus dieser Arbeit, wird auch die Ausbildung von Lehrkräften und deren medienkompetenten Voraussetzungen und Möglichkeiten berücksichtigt. Die Mehrheit der befragten Erstsemestrigen kannte weder den Nutzen von Wikis (66%) noch den von Weblogs (69%) beim Lernen, noch wussten sie, wie man ein Wiki oder ein Weblog anlegt. U.a. MAUREK konnte dies 2013 bei einem Vortrag an der Pädagogische Hochschule Salzburg eindrucksvoll für österreichische Lehramtsstudierende erörtern.³⁹⁵ Er verweist auf die Untersuchung von EBNER, SCHIEFNER & NAGLER, die ebenfalls zeigt, dass sich die Kenntnis von Web 2.0 Anwendungen bei den befragten Studierenden häufig auf ein kleines Spektrum an Anwendungen beschränkt, wie z. B. StudiVZ, Facebook, YouTube und Wikipedia.³⁹⁶

Somit bleibt festzustellen, dass es den Typus des webaffinen, informell Lernenden, wie es die Auguren einer Digital Natives Generation vorhergesagt haben, nur in einer verschwindend geringen Anzahl gibt. Aus der Tatsache der Kenntnis bestimmter, aber sehr weniger Anwendungen generell auf eine größere Web 2.0 Affinität zu schließen, erscheint zumindest aufgrund dieser Befunde als unzulässig. Bei Lernenden mit höherem

³⁹⁴ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-STUDIE 2011 Jugend, Information, (Multi-) Media 2011. S. 38.

³⁹⁵ Maurek, Johannes: Aktuelle Befunde zu „Digital Natives“. 03.-05.Mai 2013 (Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht).

³⁹⁶ Ebner, Martin/Schiefner, Mandy/Nagler, Walther: Has the Net-Generation Arrived at the University. - oder der Student von Heute, ein Digital Native? In: Sabine Zauchner (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten ; [13. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW08)]. Münster [u.a.] 2008 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 48).

Bildungsabschluss scheint die produktive Nutzung etwas verbreiteter, als beim Durchschnitt der Befragten. Vergleicht man die Nutzungszahlen von Sozialen Netzwerken mit der technischen Kompetenz der Teilnehmenden, kann gesagt werden, dass sehr viele nicht digital kompetente User Web 2.0 für das social networking nutzen.

3.2.2.2 Wie nutzen Jugendliche soziale Netzwerke?

Tab. 1 Nutzung privater Communitys nach Geschlecht und Alter 2007 bis 2013 zumindest selten genutzt, in %								
	Gesamt	Frauen	Männer	14-19 J.	20-29 J.	30-39 J.	40-49 J.	ab 50 J.
2007	15	11	19	40	29	12	6	5
2008	25	24	25	68	57	20	7	1
2009	34	36	32	81	67	29	14	10
2010	39	43	35	81	65	44	20	14
2011	42	43	40	87	70	45	29	15
2012	43	42	43	88	74	56	25	17
2013	46	46	46	87	80	55	38	16

Basis: Bis 2009: Deutsche Onlinenutzer ab 14 Jahren (2007: n=1 142, 2008: n=1 186, 2009: n=1 212).
Ab 2010: Deutschspr. Onlinenutzer ab 14 Jahren (2010: n=1 252, 2011: n=1 319, 2012: n=1 366, 2013: n=1 389).
Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudien 2007-2013.

Abbildung 3-29: Nutzung privater Communitys nach Geschlecht und Alter 2007 bis 2013.³⁹⁷

- 24,73 Millionen Menschen haben 2013 ein Profil in einem privaten Sozialen Netzwerk. Das entspricht 46 Prozent aller Onliner ab 14 Jahren (s. Abb. 3-28).
- Zunehmend ist dabei eine Konzentration auf nur ein Netzwerk festzustellen. 65 Prozent der Communitynutzende beschränken sich auf eine einzige Mitgliedschaft. 89 Prozent aller Nutzenden haben ein Profil bei Facebook, das sind 23,24 Millionen Menschen allein in Deutschland.
- Die tägliche Nutzung liegt bei 60 Prozent und ist im Vergleich zu 2012 weiter gestiegen. Dabei ist die Nutzungsfrequenz bei Jüngeren am höchsten. 75 Prozent der Teens und Twens nutzen ihre Community täglich. Die durchschnittliche Nutzungsdauer pro Tag hat sich gegenüber 2012 um weitere 9 Minuten auf 63 Minuten erhöht. Nutzenden privater Communitys verbringen somit knapp ein Drittel ihrer täglichen Internetzeit in ihrer Community. Auch hier ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen Alter und Nutzungszeit festzustellen: 14- bis 29-Jährige verbringen durchschnittlich 87 Minuten pro Tag in ihrer Community – der Wert hat sich im Vergleich zum Vorjahr (2012: 68 Min.) noch einmal deutlich gesteigert.
- Nutzenden privater Communitys sind überdurchschnittlich oft, nämlich zu 62%, unterwegs online.³⁹⁸

³⁹⁷ Vgl. Busemann (Anm. 337). S. 392.

³⁹⁸ Ebd. S. 4.

Es wurde schon mehrfach festgestellt, welche Interessen Jugendliche an Sozialen Netzwerken haben und dass ihre Tätigkeitsschwerpunkte dort vorwiegend im Bereich der Unterhaltung zuzuordnen sind. Jedoch gibt es immer wieder Berichte und Aussagen, die vermuten lassen, dass sich auch Tätigkeiten, die sich bislang im Internet außerhalb der Communities abspielten, in die Sozialen Medien verlagern.³⁹⁹ Bei der Untersuchung von Nutzungsgewohnheiten in Sozialen Netzwerken konnte BUSEMANN 2013 einen anhaltenden Trend zur Suche von tagesaktuellen Nachrichten aus Politik und Wirtschaft aufzeigen:

„21 Prozent der Communitynutzer und damit jeder Fünfte von ihnen informiert sich mindestens einmal pro Woche in der Community über tagesaktuelle Themen. Dazu passend stimmen 20 Prozent der Aussage zu (voll und ganz /weitgehend), das klassische Informationsportale wie spiegel.de, sueddeutsche.de, tagesschau.de und heute.de für sie stark an Bedeutung verlieren, da sie alle wichtigen Informationen auch innerhalb ihrer Community bekommen (2012: 19 %, 2011: 15 %).“⁴⁰⁰

In der Folge müssen Nachrichtenanbieter ihre Informationen auch auf Plattformen fremder Firmen zur Verfügung stellen, was wiederum Probleme auf mindestens zwei Ebenen mit sich bringt, die weitere Herausforderungen an die Medienkompetenz der Nutzenden darstellen. So verfolgen die Plattformbetreiber eigene, kommerzielle Interessen und diejenigen Nutzenden, die wiederum diese Informationen teilen und damit weiterverbreiten, tragen zur Verschleierung der Originalquelle bei und eröffnen Möglichkeiten der geschickten Manipulation. Dies macht es zusätzlich schwierig, Nachrichten und andere Informationen auf ihre Glaubwürdigkeit hin zu überprüfen. In der Folge hat auch die Zahl der „gefakten“ und damit gefälschten Meldungen drastisch zugenommen, so dass sich bereits Gruppen gebildet haben, um aufzuklären und diese Fakes zu bekämpfen.⁴⁰¹ Momentan (2013) ist z.B. das Fälschen von polizeilichen Suchmeldungen ein Trend, da die Polizei der Wirksamkeit von Social Media bewusst wurde und selbst Profile auf Plattformen unterhält.⁴⁰² Fraglich bleibt, welche Effekte die in diesem Kontext zunehmenden Falschmeldungen auf die Rezipienten haben werden und wie sehr verstärktes Misstrauen gegenüber Angeboten von staatlicher Seite entwickelt wird.

Abb. 3-29⁴⁰³ zeigt das Nutzungsverhalten der Mitglieder von Sozialen Netzwerken. Dabei ist auch das gemeinschaftliche Erstellen und Diskutieren von Informationen von Interesse. Es deckt zwar nur einen geringen Anteil der Tätigkeiten in den Netzwerken ab, jedoch ist dieser signifikant höher, als dies bei der Nutzung von Web 2.0 Werkzeugen der Fall ist.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Ebd.

⁴⁰¹ Vgl. Zuerst denken - dann klicken! Hier findest du aktuelle Fakemeldungen: <http://www.mimikama.at/> aufgerufen am 08.10.2013

⁴⁰² <http://www.suedostschweiz.ch/vermischtes/falsche-polizei-facebookseiten-veraergern-behoerden> aufgerufen am 08.10.2013

⁴⁰³ Ebd.

Tab. 3 Nutzungshäufigkeit von Anwendungen innerhalb privater Communitys/Netzwerke unter eigenem Profil 2013 in %					
	täglich	mindestens wöchentlich	mindestens monatlich	seltener	nie
Schreiben von Beiträgen auf Profilen/Verschicken persönliche Nachrichten/chatten (netto)	43	76	84	11	5
Persönliche Nachrichten verschicken	34	66	76	12	11
Sich über das informieren, was im eigenen Netzwerk oder Freundeskreis passiert ist	33	66	78	9	13
Fotoalben ansehen	15	41	67	15	18
Schreiben von Beiträgen und Kommentaren auf Profilen meiner Freunde und Bekannten	14	45	61	18	21
Chatten	32	56	65	13	22
Suche nach Kontakten, Bekannten	7	28	55	21	24
Videos ansehen	12	45	61	15	24
Posten von Links und Informationen	7	33	49	19	32
Hochladen von eigenen Fotos	2	12	37	28	36
Audios anhören	5	25	38	15	47
Suche nach Informationen zu Hobbys bzw. speziell interessierenden Themen	7	25	36	15	48
Mitteilen, was ich gerade mache	5	15	30	19	52
Suche nach tagesaktuellen Nachrichten, z.B. aus Politik und Wirtschaft	6	21	27	14	58
sich über Inhalte und Sendungen aus dem Fernsehen austauschen	2	11	19	18	63
sich über Inhalte und Beiträge aus Zeitungen und Zeitschriften austauschen	2	11	22	15	63
Suche nach Verbraucherinformationen, z.B. zu Produkten	2	10	18	18	64
Schreiben von Beiträgen und Kommentaren auf Seiten von Unternehmen, Marken, Produkten usw.	3	10	17	13	70
sich über Inhalte und Sendungen aus dem Radio austauschen	1	6	11	16	74
Hochladen von eigenen Videos	1	4	9	11	80
sich über Moderatoren aus dem Fernsehen oder Radio austauschen	1	4	9	10	81
Hochladen von Audios	1	5	9	9	83

Basis: Onlinenutzer mit Profil in einer privaten Community (n=1 389; Teilgruppe Nutzer mit eigenem Profil: n=634).

Quelle: ARD/ZDF-Onlinestudie 2013.

Abbildung 3-30: Nutzungshäufigkeit von Anwendungen innerhalb privater Communitys/Netzwerke unter eigenem Profil 2013.⁴⁰⁴

So könnte sich ein Teil der erhofften informellen Tätigkeiten, die auch das Lernen positiv beeinflussen, ebenso in die Sozialen Netzwerke verlagert haben, wie das der bisherige Trend zeigt. Dies ist jedoch nur eine eigene These. Repräsentative Untersuchungen hierzu haben bislang nicht stattgefunden. Ausnahmen bilden Untersuchungen zur Rolle von E-Partizipation zu politischen Themen in Sozialen Medien, wie sie z.B. MOSER⁴⁰⁵ durchführte. Obwohl MOSER bereits an anderer Stelle auf die Potenziale für eine Demokratie 2.0⁴⁰⁶ hingewiesen hat, lässt sich feststellen, dass eine nachhaltige, politische Arbeit innerhalb

⁴⁰⁴ Ebd. S. 394.

⁴⁰⁵ Moser, Heinz: Das politische Internet – Möglichkeiten und Grenzen 2011, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/21/moser1111.pdf>.

⁴⁰⁶ Moser, Heinz: Demokratie 2.0. Das Internet als Medium politischer Partizipation. In: Schüler 2011-Online_offline. Aufwachsen mit virtuellen Welten 2011 (2011), S. 84–87.

eines größeren, institutionellen Rahmens, über ein soziales Netzwerk wie Facebook kaum möglich zu sein scheint ist. Bislang gab es meist keine positiven Erfahrungen. Jedoch scheint sich mit der PEGIDA, zumindest außerhalb von institutionalisierten Organisationen, ein funktionierendes Konstrukt innerhalb der Sozialen Medien abzuzeichnen. Wenigstens für die Unzufriedenen.⁴⁰⁷

Grundlegend erscheinen jedoch die Änderungen im Online-Verhalten der Nutzenden von Sozialen Netzwerken zu sein. „16 Prozent der Communitynutzer stimmen (voll und ganz oder teilweise) der Aussage zu, alles innerhalb ihrer Community zu finden und das Internet außerhalb der Community als nicht mehr so wichtig zu empfinden. Anders als vielleicht erwartet ist kein Zusammenhang zwischen Ergebnis und Alter der Befragten erkennbar – im Gegenteil fällt die Zustimmung bei Jüngeren etwas geringer aus als bei Älteren (14-29 Jahre: 15 %, 30-49 Jahre und ab 50 Jahre: jeweils 17 %).“⁴⁰⁸

3.2.3 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Setzt man diese Erkenntnisse der Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz im Geschichtsunterricht in Beziehung, muss folgende Ableitung getroffen werden: Der berufliche und soziale Erfolg Lernender ist durch einen bewussten und kompetenten Umgang mit Medien positiv beeinflussbar, bzw. steht in Abhängigkeit dazu. Damit fällt dem Elternhaus und vor allem der Schule, der Auftrag zu, bei Lernenden entsprechende Kompetenzen auszuprägen. Sie sollen zu einem sinnvollen Umgang und zur sinnvollen Nutzung der Potentiale der Medien angehalten werden. Daran müssen alle Fachdomänen ihren Anteil haben – hier kann sich die Geschichtsdidaktik nicht entziehen.

⁴⁰⁷ Lobo, Sascha: S.P.O.N. - Die Mensch-Maschine: Wie der Diskurs aus dem Ruder läuft - SPIEGEL ONLINE 2015, <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/sascha-lobo-ueber-facebook-pegida-und-die-afd-a-1011655.html>, aufgerufen am 16.04.2015. „Facebook wird zu einem Forum der politisch Unzufriedenen. Der dort gelebte Stil zeigt: Mit den sozialen Medien wird es schwerer, "irrsinnige" Meinungen im Diskurs zu ignorieren.“ Wenn am vergangenen Sonntag Bundestagswahlen via Facebook abgehalten worden wären und die Zahl der Fans den Stimmen entspräche, dann sähe die prozentuale Verteilung der ernstgemeinten Parteien etwa so aus:

AfD 23,4%

Die Linke 16,7%

Piraten 15,7%

CDU 15,4%

SPD 13,8%

Grüne 9,6%

FDP 5,5%

Ja, die Alternative für Deutschland ist die auf Facebook mit Abstand meistgelikte Partei in Deutschland (137.000 Likes). Wenn man von Martin Sonneborns "Die PARTEI" absieht (173.000), die mehr als doppelt so viele Stimmen - pardon - Likes auf sich vereinigt wie die SPD (81.000). Facebook funktioniert selbstredend nicht als repräsentatives Umfrageinstrument, aber mit rund einem Drittel der deutschen Bevölkerung als aktive Nutzer ergibt sich ein interessantes Stimmungsbarometer. Im vorliegenden Fall zeigt es wenig überraschend Unzufriedenheit mit der Parteienlandschaft an: Wer Ironie versteht, klickt auf "Die PARTEI", und wo Verständnis generell eine knappe Ressource ist, wird eher die AfD protestgelikt.

⁴⁰⁸ Vgl. Busemann (Anm. 337), S. 6.

Die Probleme um den Digital Divide auf Bildungsebene sind Probleme der Vermittlungsinstanzen und Aneignungsprobleme. Deutet man diese Probleme als pädagogische Probleme, „lässt sich darauf mit Konzepten der ‚Medienkompetenz‘ reagieren, die den Umgang mit Medien und deren Informationen als pädagogische Zielsetzung erörtern“⁴⁰⁹. Auch die Europäische Union und die UNESCO haben für sich die Bedeutung der Medien und im Speziellen der digitalen Medien und deren Bedeutung für die Konzepte der Wissen-, Informations-, und Kommunikationsgesellschaft erkannt und wollen Ungleichheiten durch Konzepte der Medienkompetenzvermittlung und Bildung entgegenwirken.

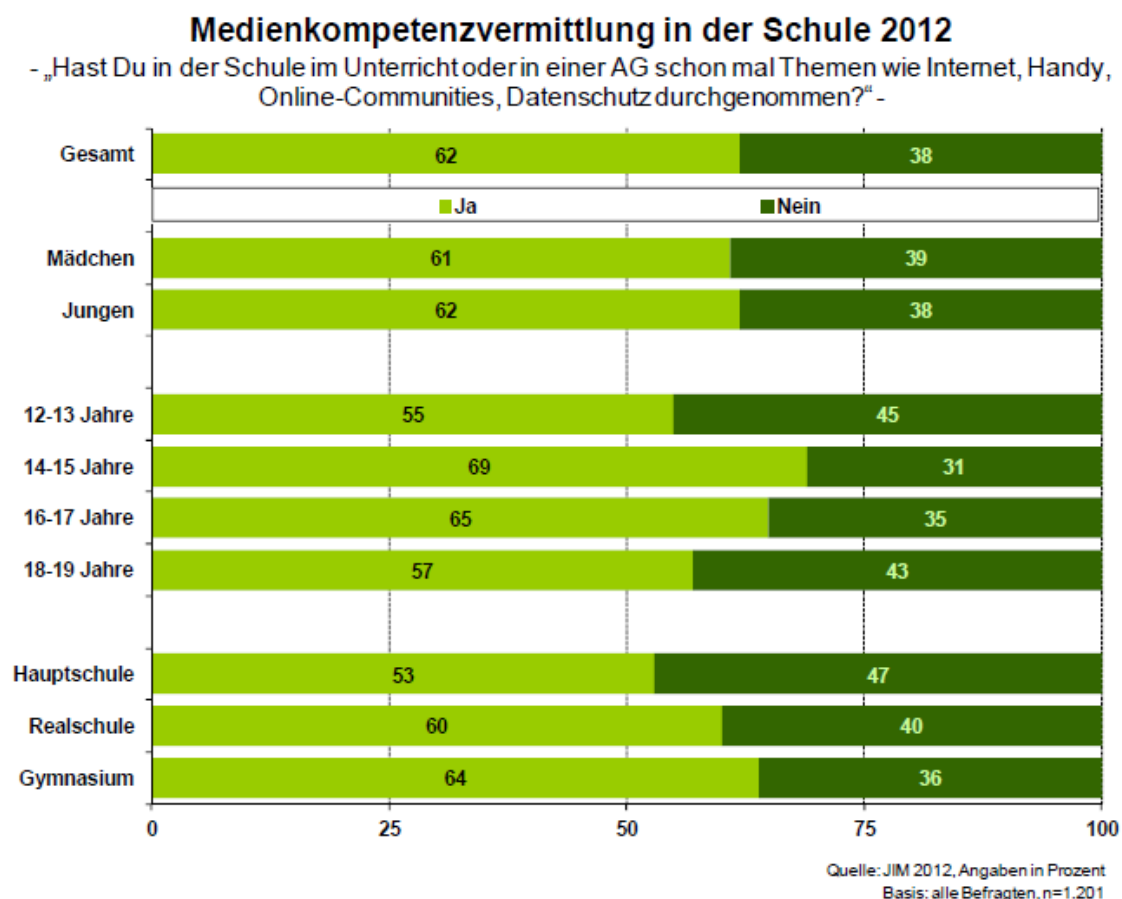


Abbildung 3-31: Medienkompetenzvermittlung in der Schule. Allgemeine Fragen und Datenschutz.⁴¹⁰

Dies geschieht beispielsweise im Rahmen der EU auf Grundlage des Lissabon Vertrags, da eine hohe Medienkompetenz das Entstehen einer Wissenswirtschaft begünstigt und die Wettbewerbsfähigkeit in allen Bereichen der Informations- und

⁴⁰⁹ Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadja/Cleppien, Georg: Die digitale Bildungskluft als Herausforderung für die Pädagogik. Zugangsformen und Nutzungsqualität sozialstrukturell benachteiligter Gruppen im Internet 2003, <http://www.unibielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Jugend%20online/forum%20international.pdf>, aufgerufen am 21.03.2014. S. 13 (274).

⁴¹⁰ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262). S. 59.

Kommunikationstechnologien (IKT) und der Medien steigert.⁴¹¹ Auf Grundlage dieser Regulierung, hat die Europäische Kommission eine Digitale Agenda 2020 entwickelt, die Gegenmaßnahmen gegen den Digital Divide in Form von „enclusion“ vorsieht. Dazu wurde ein Aktionsprogramm entwickelt, das in seiner siebten Grundposition unter anderem vorsieht, dass digitale Bildung und deren Kompetenzen zur Stärkung des Humankapitals auf allen Ebenen der Aus- und Weiterbildung stattzufinden hat. Dabei ist die formale Schul- und Berufsausbildung ebenso gemeint, wie die Lehrkräftebildung und auch die informelle Erwachsenenbildung, die Weiterbildung und die Arbeitsförderung.⁴¹² Die Zielgruppe umfasst u.a. sozioökonomisch Benachteiligte bzw. von sozialer Exklusion bedrohte Menschen. Als „enclusion“ werden alle Unterstützungsinitiativen und digitalen Medien und Werkzeuge zur digitalen Inklusion bezeichnet, die die wachsenden Anforderungen an Arbeitnehmer deutlich zeigen und dadurch den an Bedarf hochqualifizierten und an anpassungsfähigen Arbeitskräften betonen. Dieses Engagement zeigt deutlich, welchen Stellenwert Medienkompetenz für die Bildungschancen, gerade für benachteiligte Jugendliche aus bildungsfernen und/oder sozial benachteiligten Elternhäusern, hat. Medienkompetenz ist demnach eine zentrale Aufgabe für die Bildungspläne in allen Bildungseinrichtungen – auch und gerade wegen des Effekts der Multiplikation, in der Lehrkräftebildung. Dabei fallen allen Fächern im Rahmen eines gemeinsamen Mediencurriculums Aufgaben zu – auch dem Geschichtsunterricht.

Verstärkt wird das Problem dadurch, dass die erhofften, positiven Veränderungen und Kompetenzen durch die Generation der sog. Digital Natives nicht eingetreten sind. Es sind gerade nicht die digital-kompetenten Nutzende, die sich den Möglichkeiten der Web 2.0-Software annehmen.⁴¹³ Im überwiegenden Maße verfügen die Nutzenden von Web 2.0 weder über die technischen Kenntnisse, noch über die „digitale Sprache“⁴¹⁴, die PRENSKY bei Digital Natives vermutet hat. Einen Einfluss auf die Rezeption und den Gebrauch der allgemeinen Hoch- und Jugendsprache hat die Digitalität auf jeden Fall.⁴¹⁵

Fast alle Nutzenden der digitalen Welt – und das betrifft fast 100% der Jugendlichen – benutzen und bedienen das Internet und digitale Endgeräte, um an Unterhaltung, Kommunikation und Kontaktpflege teilzunehmen. Dazu benutzen sie E-Mails, Chats, Foren

⁴¹¹ Europäische Union (2007): Medienkompetenz im Digitalzeitalter; RECHTSAKT: Mitteilung der Kommission vom 20. Dezember 2007 an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Ein europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld [KOM(2007)833]

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24112_de.htm, aufgerufen am 20.03.2014.

⁴¹² Enhancing digital literacy, skills and inclusion - analysis and data.

http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24112_de.htm, aufgerufen am 20.03.2014.

⁴¹³ Vgl. Schulmeister (Anm. 367), S. 17.

⁴¹⁴ Vgl. Prensky (Anm. 369), S. 2.

⁴¹⁵ Gysin, Daniel: "des war echt zu geil". Die mediale Inszenierung eines Ausflugs in einem sozialen Netzwerk. In: Kristina Bedijs/Karoline Henriette Heyder (Hrsg.): Sprache und Personen im Web 2.0 : linguistische Perspektiven auf YouTube, SchülerVZ & Co. Berlin 2012, S. 21–36.

und weitere verschiedene Softwareprodukte und Werkzeuge des Web 2.0. Sie tun dies aber ohne profunderes Wissen über die Zusammenhänge und die Konsequenzen ihres Tuns.

„Es ist ein populärer Irrtum zu glauben, dass schon Kinder im Umgang mit neuen Technologien kompetenter seien als Erwachsene – sie sind meist nur unbefangener am Computer und im Internet. Die Mystifizierung einer ‚generation @‘ hält der wissenschaftlichen Untersuchung nicht Stand. Einmal mehr zeigt sich jedoch, dass die „Medienkindheit“ Ergebnis der technologischen Entwicklung der Gesellschaft ist und sich zugleich mit der Verbreitung der neuen Technologien im Privatbereich die kindlichen Erfahrungsräume verändern.“⁴¹⁶

Die Diskussion um den Digital Divide und den Digital Native hat sich verlagert. Die Wissenskluft verläuft einerseits nicht mehr entlang ökonomischer Grenzen, sondern entlang von Bildungsgrenzen. Andererseits hat sich gezeigt, dass es sich bei den Digital Natives nicht um eine Generation handelt, die durch Geburt von den Möglichkeiten und Chancen des Web 2.0 und der Digitalität im Allgemeinen beruflich, politisch und sozial profitieren kann. In beiden Fällen betrifft das eine gut ausgebildete und vernetzte Minderheit von sehr gut ausgebildeten und webaffinen Onlinern. Diese sind wohl eher dazu geeignet, unabhängig von Alter und Geschlecht, als Digital Natives bezeichnet zu werden.

Der Umgang mit Medien und deren kompetenter Einsatz und effektive Nutzung will gelernt sein. Wie die Vermittlung der Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben als grundlegende Kulturtechniken allein noch keine Schriftsteller und Literaten hervorbringt, so ist das Verständnis von und das Wissen über Medien und deren Möglichkeiten und Grenzen ebenfalls als Grundlage zu verstehen, sollte fachintegrativ aufgegriffen werden und ist heute weithin als eine neue, vierte Kulturtechnik⁴¹⁷ anerkannt. Das Unterrichtsfach Geschichte sieht sich im eigenen Selbstverständnis als Kulturvermittler. Der Zugang zur und die Teilnahme an der Kultur erfolgt heute teilweise über das Internet, damit über Web 2.0, soziale Medien und mobile Applikationen.

Dass auch die Geschichtsdidaktik einen Beitrag zur Minimierung des Education Gap und des damit einhergehenden Phänomens des Digital Divide leisten sollte, ist selbstredend. Das kann auf zwei Wegen erreicht werden:

1. durch die Arbeit mit Medien und digitalen Medien im Speziellen – im Sinne von Mediendidaktik (s. Kapitel 4.4.3. Mediendidaktik) – um Potentiale, Möglichkeiten und Risiken bei der beruflichen und sozialen Auseinandersetzung mit diesen Medien aufzuzeigen. Gerade die Potentiale des Web 2.0 sind von den Aspekten

⁴¹⁶ Deutsches Jugendinstitut 2007: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=786> (aktuell nicht mehr verfügbar).

⁴¹⁷ Redaktion: BMBF LS5 Internetredaktion: Digitale Medien in der beruflichen Bildung 2014, <http://www.bmbf.de/de/16684.php>, aufgerufen am 21.11.2014. Vgl. auch: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Medienkompetenz als Kulturtechnik 2010, <http://www.bundesregierung.de/statisch/jahresbericht/Webs/Breg/jahresbericht/DE/KulturUndMedienpolitik/MedienkompetenzAlsKulturtechnik/medienkompetenz-als-kulturtechnik.html>, aufgerufen am 21.11.2014.

„Unterhaltung und Kommunikation“ auf die Chancen und Möglichkeiten beruflicher Perspektiven hin zu orientieren. Dies betrifft auch die Aspekte der Medienerziehung und Medienkunde. Dies bedeutet, dass Medien (und im Speziellen die digitalen Medien) im Geschichtsunterricht dahingehend genutzt werden sollen, um neben den Bildungsinhalten auch Chancen und Potentiale für die berufliche, soziale, politische oder kulturelle Potentiale genutzt werden können. Dies setzt Geschichtslehrkräfte voraus, die diese Potentiale digitaler Medien einschätzen und vermitteln können.

2. Die Geschichtsdidaktik kennt innerhalb ihres Grundprinzips der Förderung und Entwicklung des Geschichtsbewusstseins, die Kategorien ökonomisches- und soziales Bewusstsein. Lernende sind auf historische Ursachen und Konzepte der Wissenskluft-Perspektive hinzuweisen und sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften entwickeln, trotz möglicher eigener, ungünstiger Grundvoraussetzungen, den Problemen des Digital Divides selbstbestimmt entgegenwirken zu können.

Der Geschichtsunterricht kann einen entscheidenden Beitrag hierzu leisten:

- Vermittlung über die Entstehung, Veränderungen und Rezeption medialer, semantischer und semiotischer Systeme, wie z.B. Bildsprache- und -symbolik, um Medienpropaganda und Medienmanipulation selbstständig erkennen oder selbstständig als Produzent nutzen zu können.
- Aufgreifen der medialen Lebenswirklichkeit und Thematisierung dieser Einflüsse auf die vergangene und heutige Geschichtskultur.
- Nutzung der Medien und deren Möglichkeiten speziell im Hinblick auf deren Potentiale für das historische Denken und Lernen und wie die Geschichtswissenschaft diese Potentiale für sich nutzt und welche Veränderungen sich dadurch ergeben. Dies beinhaltet den gesamten Kreislauf historischen Lernens, also sowohl die Entwicklung der Fragestellung, der digitalen Formen moderner Heuristik und Hermeneutik, bis hin zur Digitalen Narration und welche Veränderungen der Hypertext für die Geschichtsvermittlung beinhaltet.
- Nutzung der (digitalen) Medien zur Erstellung mediendidaktischer Lehr-Lernkontexte, die neue Potentiale und Möglichkeiten für die Geschichtsdidaktik eröffnen.

Der Aspekt der technischen Medienkompetenz ist inzwischen in der Schule und in den Bildungsplänen angekommen. Mehr als die Hälfte der Lernenden wurde bereits in dieser Richtung beschult.⁴¹⁸

„Die Hälfte der Sechsjährigen sitzt heute schon am Computer, bei den Teenagern sind es fast 100 Prozent. In neun von zehn Haushalten mit Kindern haben diese Computer einen Internetanschluss. Auch in vielen Schulen und in manchen Kindergärten gehört ein PC zur

⁴¹⁸ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Anm. 262), S.59ff.

Standardausstattung. Medienerziehung und -kompetenz sind daher heute unbestritten zentrale Bestandteile der Bildungspläne.“⁴¹⁹

Das Zitat zeigt exemplarisch, dass Medienerziehung und Medienkompetenz gerne mit dem Zugang zu Computern gleichgesetzt wird. Die Schlussfolgerung einer solchen Betrachtungsweise legt den Schluss nahe, dass wer einen Computer bedienen kann, als medienkompetent erscheint und dass Schulen nur für ausreichenden Zugang der Lernenden zu Computern zu sorgen haben. Eine genauere Untersuchung dieses Aspekts und der Frage „Was ist Medienbildung – was ist Medienkompetenz?“ erscheint notwendig.

4 Erziehungswissenschaftliche Medienbegriffe, Handlungsfelder und Theorien in Bezug zur Geschichtsdidaktik

4.1 Wissenschaftliche Grundlagendisziplinen der Medienpädagogik – Medienwirkungsforschung

Alles medienerzieherische und medienpädagogische Handeln geschieht als Reaktion auf die vermeintlichen und/oder erhofften Auswirkungen auf den Menschen beim Konsum und der Nutzung von Medien – insbesondere der Massenmedien und digitalen Medien. Seit Jahren scheint das Thema Gewalt als Resultat von rezipierten Medieninhalten, insbesondere bei Jugendlichen, von großem Interesse und wird daher vielfach diskutiert. Die vermeintlich zunehmende Gewalt unter Jugendlichen, die sich besonders bei Amokläufen bei Schülern und Schülerinnen Bahn bricht, beschäftigt die Gesellschaft und damit auch die Wissenschaft. Besonders interessant und schizophoren ist dabei die Rolle der Medien selbst, die in zahllosen Zeitungs- und Fernsehberichten auf die Gefährlichkeit der Medien durch Computer und Konsolenspiele einerseits und Gewaltvideos andererseits hinweist. Allgemein herrscht Ratlosigkeit – vor allem in der Politik, die häufig nach bewährpädagogischen Maßnahmen ruft und Gewaltdarstellungen in Film und Video-Spielen präventiv verbieten wollen. Da Ursache und Wirkung schon seit Jahrzehnten nicht ausreichend geklärt sind, werden präventive und normative Maßnahmen immer umstritten sein.

Die Frage nach Ursache und Wirkung und andere Themen bilden das Forschungsfeld der Medienwirkungsforschung, die sich als Teilgebiet der Kommunikationswissenschaft, der Psychologie oder auch der Soziologie aufstellt. Aber nicht nur Pädagogen und Pädagoginnen interessieren sich für die Wirkungen des Medienkonsums. Schon immer möchte die Politik um die Wirkungen z.B. ihrer Wahlkampf- und Propagandamedien wissen und ebenso interessieren sich Wirtschaft und die Medien selbst ob ihrer Wirkungen bzgl. ihrer Werbung und Quote.

⁴¹⁹ Deutsches Jugendinstitut 2012: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1160&Jump1=LINKS&Jump2=5> aufgerufen am 10.10.2013.

Damit sind bereits die wichtigsten Akteure, bzw. Gegenstände der Betrachtungen seitens der Forschung bekannt⁴²⁰:

- Gesellschaft
- Medienkonzerne und Rundfunkunternehmen
- Medienschaffende
- Werbewirtschaft
- Staat
- Parteien
- Kulturkritik
- Rezipienten

Auch die Geschichtswissenschaft interessiert sich neuerdings für die historischen Medienwirkungen bestimmter Epochen, um bei der Analyse medialer Quellen nicht nur auf ihrer oberflächlich sichtbaren Inhalte angewiesen zu sein, sondern ihre allgemeine Nutzung und deren Einfluss auf Wahrnehmungen und soziale Praktiken zu berücksichtigen. Eine Einbeziehung der Erkenntnisse und der Verfahren der Medienwirkungsforschung in die Geschichtswissenschaft – vor allem der Zeitgeschichtsforschung – wird daher von zahlreichen Autoren gefordert.⁴²¹

4.1.1 Historischer Überblick zur Medienwirkungsforschung

Die Medienwirkungsforschung kann auf eine vergleichsweise lange Geschichte und Tradition zurückblicken, deren Wurzeln zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu finden sind, obwohl es auch davor immer wieder Befürchtungen über die negativen Auswirkungen von Medien gab. Bereits mit dem Aufkommen des Zeitungswesens und der sog. Kaffeehauskultur gab es vereinzelt Auseinandersetzungen über deren politische Wirkungsweise und Meinungsbildung (Kaffeehausmodell).⁴²² Doch blieben Printmedien damals einer relativ kleinen Elite aus Adel und Bürgertum vorbehalten. Mit der massentauglichen Einführung des Mediums Film zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der Art und Weise seiner öffentlichen Präsentation kann eigentlich erst von einem größeren wissenschaftlichen Interesse an den Wirkungsweisen gesprochen werden. „Die dunklen Vorführungsräume, das enge Beieinandersein einer Vielzahl fremder Menschen und die Oberflächlichkeit der Inhalte sind Hauptanlass der Kritik.“⁴²³, die zu diffusen Wirkungsvorstellungen Anlass gab und die Auslöser wilder Theorien war. Der Film ist in der Lage, Menschen in niemals zuvor dagewesener Art und Weise zu emotionalisieren und Befürchtungen über eine Imitation der Kinohelden, emotionale Überreaktionen, bis hin zu langfristigen Effekten wurden angenommen. Erwartet wurde, „[...] dass die Filmangebote einen Einfluss auf die

⁴²⁰ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.16-18

⁴²¹ Vgl. Kapitel XXX „Mediengeschichte“.

⁴²² Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel 2001 (Kultur und Gesellschaft). S. 100-101.

⁴²³ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S. 38.

Vorstellungen, die sich Menschen von der sozialen Wirklichkeit machen haben werden, die zugleich einen veränderten Blick auf bisherige Formen der Lebensführung mit sich bringen können“.⁴²⁴ Besonders beängstigend wirkten auf die Skeptiker das „Phänomen der Massen“, die PROKOP als Theorie der „Angst vor den Massen“ zusammengefasst und sich hauptsächlich auf das aus der Arbeiterklasse stammende Publikum bezieht. PROKOP verweist u.a. auf GUSTAVE LE BON, der als Vorreiter der Möglichkeiten der Massenmanipulation galt.

„Im Sinne Le Bons wurde dem Film die Fähigkeit zugeschrieben, das Publikum beliebig manipulieren zu können. Nach massenpsychologischer Auffassung geschieht die Rezeption des Films vor allem auf emotionaler, unterbewußter Ebene; der Zuschauer befindet sich in einem Zustand der Ichschwäche[sic!]. Der Film übernimmt, als autoritärer Führer, die Rolle des Hypnotiseurs, seine ,verhängnisvolle Suggestion rüttelt die Leidenschaften ungebildeter Menschen auf.“⁴²⁵

Die akademische Medienforschung wurzelt in der amerikanischen Tradition der sog. „Communication bzw. Media Effects Research“ zu Ende des 19. Jahrhunderts.⁴²⁶ Max Weber war der erste Protagonist der deutschen Medienwirkungsforschung, der, ein Jahr nach Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1909, bereits Überlegungen für eine „Soziologie des Zeitungswesens“ anstellte.⁴²⁷ Darin geht er auf eine Vielzahl von Fragestellungen (Kriterien der Nachrichtenauswahl, Machtverhältnisse, finanzielle Lage von Presseunternehmen, soziale Herkunft und Selbstverständnis der Journalisten usw.) ein, die noch heute für das Zeitungswesen aktuell sind.⁴²⁸ Er läutete damit die erste Phase der sog. „wirkungsstarken Medien“ (ca. 1910 – 1939) ein. Die generelle Forschungsentwicklung lässt sich nach Meinung der untersuchten Autoren⁴²⁹ und Quellen in drei grobe Forschungsrichtungen unterteilen, die in nachfolgender Tabelle dargestellt sind (s. Abb. 4-1).

⁴²⁴ Ebd. S. 38-39.

⁴²⁵ Prokop, Dieter: Medien-Macht und Massen-Wirkung. Ein geschichtlicher Überblick. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau 1995 (Rombach Wissenschaft. Reihe Litterae, Bd. 34). S.40f. Le Bon liefert damit, selbst ein Anhänger des ital. Faschismus, die Blaupause für die Propaganda im Dritten Reich.

⁴²⁶ Bonfadelli, Heinz: Moderne Medienwirkungsforschung. In: Andrea Gröppel-Klein (Hrsg.): Medien im Marketing. Optionen der Unternehmenskommunikation. Wiesbaden 2009, S. 5–39. Hier S.7. Die amerikanische Forschung hat international mit die wichtigsten Akzente setzen können und die deutsche Forschung folgt deren Akzentsetzung mit einiger Zeitverzögerung.

⁴²⁷ Schenk, Michael: Medienwirkungsforschung. 2., vollständig überarb. Aufl. Tübingen 2002. S.3.

⁴²⁸ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S.40.

⁴²⁹ Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Opladen 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft); Vgl. Bonfadelli (Anm. 426); Brosius, Hans-Bernd: Medienwirkung. In: Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Opladen 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), S. 128–150; Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 2. Aufl. Wien 1995 (Grundlagen des Studiums); Vgl. Jäckel (Anm. 347); Vgl. Schenk (Anm. 427).

<i>Dimensionen</i>	<i>1. Phase bis 40er Jahre</i>	<i>2. Phase 50er/60er Jahre</i>	<i>3. Phase ab 1970</i>
Gesellschafts- konzeption und Menschenbild	Masse von isolierten Menschen	Kleingruppen mit Konformitätsdruck	differenzierte Bedürf- nisbefriedigung durch aktive Individuen
Effektebene	Verhalten	Einstellungen	Motive & Kognitionen
Wirkungsprozesse	Manipulation Imitation	negative Selektion Konsonanz	positive Selektion Konstruktion
Stärke und Art der Medienwirkung	groß homogen	klein Verstärkung	mittel bis groß differenzierend

Abbildung 4-1: Drei Phasen der Wirkungsforschung von BONDADELLI.⁴³⁰

Mit den in Erscheinung tretenden, weiteren Massenmedien, wie dem Radio, dem Tonfilm und später dem Fernsehen, mussten sich die Methoden der Analyse weiter vertiefen und spezialisieren. Mit der sogenannten LASSWELL-Formel „Who says what in which channel to whom with what effect?“ (s. Abb. 4-2), etablierte HAROLD D. LASSWELL 1948 den empirischen Forschungsstrang der „Massenkommunikationsforschung“ und teilte die Untersuchungsfelder in die Teilbereiche Kommunikator-, Inhalts-, Medien-, Publikums- und Wirkungsforschung.⁴³¹

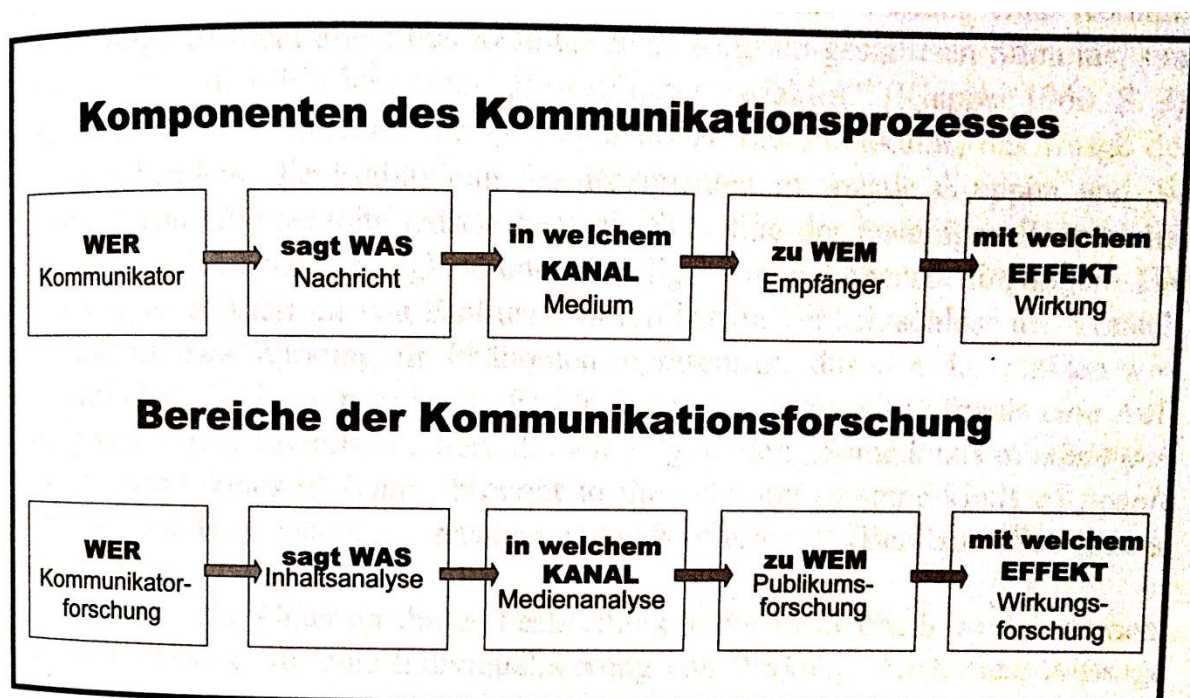


Abbildung 4-2: Lasswell-Formel.⁴³²

⁴³⁰ Vgl. Bonfadelli (Anm. 426).

⁴³¹ Vgl. Schenk (Anm. 427). S.4.

⁴³² Vgl. Jäckel (Anm. 347). S.63

Die Lasswell Formel beschreibt den kommunikativen Prozess noch einseitig vom Kommunikator zum Empfänger.

Weiter unterschieden werden die letztgenannten Wirkungen der Massenmedien innerhalb der einzelnen Untersuchungsfelder in Auswahl eines Mediums, Zuwendung zu den einzelnen Medieninhalten, individuelle oder kollektive Informationsaufnahme und Auswirkungen der konsumierten Inhalte auf den oder die Rezipienten. Dieser Prozess wird vereinfacht in drei Phasen eingeteilt⁴³³:

- Die präkommunikative Phase umfasst den Zeitraum vor dem unmittelbaren Kontakt mit dem Medium und untersucht die Auswahl des Mediums.
- Die kommunikative Phase beschreibt die Wirkungen während der Mediennutzung und somit auch der Informationsverarbeitung.
- Die postkommunikative Phase bezieht sich auf die Aus-Wirkungen der aufgenommenen Medienbotschaft nach der Rezeption auf den Rezipienten.⁴³⁴

Nach BONFADELLI⁴³⁵ schwankte innerhalb der gesamten, früheren Forschungen die Einschätzung der Wirkungsstärke zwischen „Medienmacht“, also der Annahme von „starken, persuasiven Effekten bei z.B.: der politischen Propaganda und den Auswirkungen von Werbebotschaften in den 1930er und 1940er Jahren und „Medienohnmacht“. Bei dieser Ohnmacht, die die klassische Phase der Medienwirkungsforschung in den 50er und 60er Jahren beschreibt, wird den Medien eine nur limitierte Wirkung im „Sinne von Bestätigung und Verstärkung schon bestehender Meinungen und Einstellungen“⁴³⁶ zugeschrieben. Ab den 1970er Jahren kam es zu einem neuen Boom der Medienwirkungsforschung, nachdem neue, vielversprechende Ansätze entwickelt und empirisch überprüft wurden, z.B. den Uses-and-Gratifications-Approach, Agenda-Setting-Theorie und die Wissenskluftperspektive. (Eine Übersicht über die wichtigsten, klassischen Verfahren und Ansätze wird im folgenden Kapitel aufgeführt).

Die neueren Ansätze der Medienwirkungsforschung rücken von den persuasiven Effekten teilweise gänzlich ab und sehen die Beeinflussung von Meinung und Einstellungen nicht mehr im Mittelpunkt, sondern wie die Mediensysteme Information und Orientierung für die Öffentlichkeit produzieren und dabei einer eigenen Medienlogik folgen. Es geht also um kognitive Medieneffekte, wie die Selektion, Priorisierung und öffentliche Durchsetzung oder eben Nichtbeachtung kontroverser, öffentlicher Themen. Weiterhin zählen die Art und Weise der Vermittlung von Wissen und Informationen und die Konstruktion und

⁴³³ Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder ; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien 2002 (UTB Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Bd. 2259). S.188.

⁴³⁴ Alle drei genannten Bereiche finden sich in verschiedenen Medienkompetenzmodellen wieder und sollen der Bewusstmachung der einzelnen Aspekte dienen. Vgl. hierzu Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb 1989.

⁴³⁵ Vgl. Bonfadelli (Anm. 426). S.7-8.

⁴³⁶ Ebd.

Präsentation von Medienrealitäten hinzu. Weiterhin beschäftigt sich die Wirkungsforschung mit affektiven Medienwirkungen von Werbung oder Unterhaltung. Ebenfalls wird der Nutzende nicht mehr nur als passiver Rezipient betrachtet, sondern auch und gerade in Verbindung mit den Neuen Medien, werden Rezipienten als prozessorientiert und aktiv betrachtet. Auch in diesem Zusammenhang taucht die allg. Frage auf: „Was machen die Menschen mit den Medien? Und was machen die Medien mit den Menschen?“. Diese beiden Pole bilden eine dynamische Perspektive, „welche den wechselseitigen und prozesshaften Austausch zwischen Kommunikator und Rezipient betont“⁴³⁷. Es wird von einem viel schwächeren und nicht planbaren Wirkungspotential, im Sinne eines Reiz-Reaktions-Modells bzw. Stimulus-Organismus-Response-Modells, ausgegangen. Die neueren Ansätze nehmen an, dass Medien situationell und im Einzelfall durchaus starke Wirkungen haben können, etwa in Form der Fokussierung der öffentlichen Aufmerksamkeit auf bestimmte soziale Probleme (z. B: Migration und Gewalt), trotzdem können die Medien aber selbst mit aufwendigen und strategisch geplanten Kampagnen das Verhalten der Bevölkerung nur mäßig beeinflussen. Diese Erkenntnisse haben entscheidende Auswirkungen auf die Pädagogik und die Formulierung sinnvoller Bereiche einer Medienkompetenz.

*„Je nach Kontext sind somit die Kommunikatoren, aber auch die Rezipienten von Medienbotschaften sowohl aktiv als auch passiv und zwar in unterschiedlichem Ausmaß. Aktiv ist das Publikum etwa, indem es sich den Medien und ihren Botschaften selektiv zuwendet; passiv aber auch, weil es abhängig ist von dem zur Verfügung stehenden Medienangebot. Es wird dabei also weder das Publikum noch der Absender der medienvermittelten Kommunikation verabsolutiert.“*⁴³⁸

Medienkompetenzmodelle – auch für den Geschichtsunterricht – müssen nicht nur die Inhalte von Medien oder das Medium an sich berücksichtigen. Es geht ebenso um Produzenten, also z.B. Auftraggeber oder Künstler eines bestimmten Werkes, aber vor allem um die Rezipienten und daher müssen unterschiedliche Wirkaspekte bei der medienpädagogischen Arbeit im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden.

Aus dem Uses and Gratification Approach leitet RENCKSTORF⁴³⁹ den Begriff des sog. „Nutzensansatz“, bei dem der Blick auf den Rezipienten besonders im Mittelpunkt steht und aus drei zentralen Konzepten besteht: Publikumsaktivität, soziales Handeln, Interpretation. Für den Bereich der Publikumsaktivität sind folgende Grundannahmen vorzusetzen⁴⁴⁰:

- Das Zuschauer-Handeln ist ein aktiver Vorgang, bei dem der Zuschauer zielgerichtet Medienangebote auswählt und im Sinne seiner Interessen nutzt.

⁴³⁷ Ebd.

⁴³⁸ Ebd.

⁴³⁹ Renckstorff, Karsten: Neue Perspektiven in der Massenkommunikationsforschung. Beiträge zur Begründung eines alternativen Forschungsansatzes. Berlin 1977 (Beiträge zur Medientheorie und Kommunikationsforschung, Bd. 16).

⁴⁴⁰ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S.149

- Die Zielorientierung bei der Mediennutzung ist nicht einfach aus vorgegebenen Einstellungen oder an das Individuum gerichteten normativen Erwartungen zu klären, sondern aus Bedürfnissen und Problemlagen, die im gegebenen sozialen Kontext wahrgenommen werden.
- Die Mediennutzung stellt nur eine von mehreren Handlungsmöglichkeiten dar. Sie muss deshalb immer auch im Spektrum von Handlungsalternativen gedeutet werden.

Der bereits oben angesprochene Wandel in der Betrachtungsweise der Wirkungsstärke hin zu einem umfassenderen Verständnis von Medienwirkungsphänomenen, drückt sich gleichermaßen durch den Wandel der Wirkungsdefinitionen aus.

Überblick über Entwicklungen der Wirkungsdefinitionen⁴⁴¹		
Autor(en)	Jahr	Definition
Berelson/Steiner	1972	Wirkungen als jeder Wechsel im Verhalten des Publikums als Folge der Tatsache, dass es einer bestimmten Kommunikation ausgesetzt war.
Maletzke	1963	Wirkungen als sämtliche Prozesse, die sich in der postkommunikativen Phase als Folgen der Massenkommunikation abspielen und zum anderen in der eigentlichen kommunikativen Phase alle Verhaltensweisen, die aus der Zuwendung des Menschen zu Aussagen der Massenkommunikation resultieren.
Dröge/Weisenborn/Haft	1973	Wirkungen als von einem Stimulusfeld bewegter Meinungs- und Einstellungspunkt auf einem entsprechenden Meinungs- oder Einstellungskontinuum, das jeweils themenspezifisch konstruiert werden kann.
Schulz	1982	Der Begriff Medienwirkungen umfasst in einem weiten Sinn alle Veränderungen, die – wenn auch nur partiell oder in Interaktion mit anderen Faktoren auf Medien, bzw. deren Mitteilungen zurückgeführt werden können. Diese Veränderungen können sowohl direkt die Eigenschaften von Individuen, Aggregaten, Systemen, Institutionen betreffen, wie auch den auf andere Weise induzierten Wandel dieser Eigenschaften.
Hasebrink	2002	Medien wirken, wenn unter Wirkung die gegenseitige Beziehung zwischen Medienangeboten und Rezipienten im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung verstanden wird, im Zuge derer sich alle Beteiligten selbst verändern.

Wobei nicht alle Autoren der Progression BONFADELLIS/FRIEMELS folgen. So kann man bei BROSIUS auch noch 2003 eine relativ konservative Definition finden:

⁴⁴¹ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S. 128.

„Unter Wirkungen der Massenmedien werden im Allgemeinen alle Veränderungen verstanden, die ganz, partiell oder in Wechselwirkung mit anderen Faktoren auf Medien bzw. deren Inhalte zurückgeführt werden können.“⁴⁴²

4.1.2 Konzepte, Theorien und Methoden der Medienwirkungsforschung

Um die unterschiedlichen Wirkaspekte, die die Medienwirkungsforschung im Laufe ihrer Entwicklung entdeckt und identifiziert hat für die Geschichtsdidaktik fruchtbar zu machen⁴⁴³, soll an dieser Stelle eine kurze und knappe Übersicht entsprechend der historischen Phasierung vorgenommen werden. Dabei soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, da die Zahl der Forschungsansätze und Forschungsmethoden durch die Vielzahl der beteiligten Fach- und Unterdisziplinen fast endlos erscheinen muss.

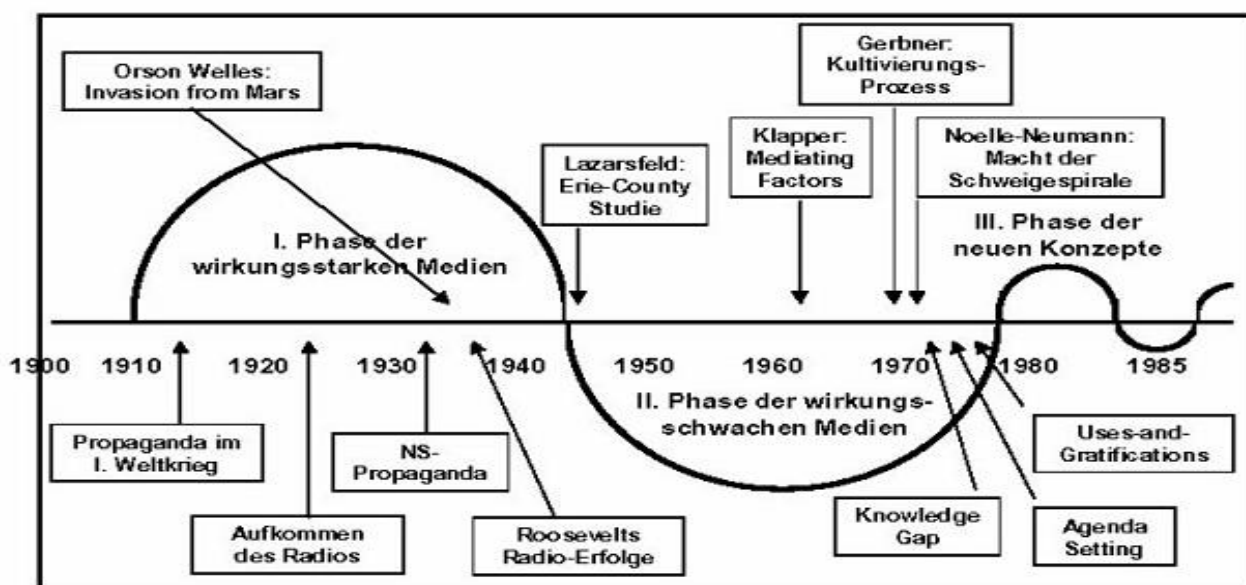


Abbildung 4-1: Bonfadelli, Heinz 1999: Medienwirkungsforschung I. Grundlagen und theoretische Perspektiven, 26.⁴⁴⁴

⁴⁴² Vgl. Brosius (Anm. 429). S.128.

⁴⁴³ Ausgewählt wurden sie nach Kriterien, die z.B. die Perspektive bei der Analyse erfolgreicher Medienangebote verändern können, oder neue Erkenntnisse aufzeigen bezüglich der Einschätzung, warum sich Menschen, aus historischer Perspektive, Medienangeboten zuwenden und wie diese, z.B. im Sinne der politischen Propaganda, bei ihnen wirken. Besonders interessant ist dabei, dass die aufgezeigten Effekte auch einen Rückwirkung auf die Medienproduzenten hatten und immer noch haben. Erkenntnisse der Psychologie und der Medienwirkungsforschung werden gerne von Medienproduzenten genutzt, um das Publikum besser zu „adressieren“. So sind auch nicht mehr gängige Theorien für die geschichtswissenschaftliche Interpretation interessant, wenn man sich mit der Analyse der Wirkungsabsichten seitens der Medienproduzenten beschäftigt.

⁴⁴⁴ Theorien der Medienkommunikation der Universität Trier: <http://luhmann.uni-trier.de/index.php?title=Rezeptionstheorien>, aufgerufen am 12.06.2014.

4.1.2.1 Erste Phase: Das Stimulus-Respons-Modell (Allmacht der Medien)

Im Ersten Weltkrieg interessierte man sich zum Zwecke der Propaganda für die Wirkungen von Massenmedien, wie die der Presse, des Films und später auch des Radios. Ihr wichtigstes Konzept war das Reiz-Reaktions-Modell (Stimulus-Response-Modell⁴⁴⁵) und leitete sich direkt aus den damaligen gesellschaftlichen Implikationen ab:

- Es korrespondierte mit dominierenden Annahmen über die menschliche Natur. In der Psychologie der Jahrhundertwende geht man davon aus, dass die Triebe und Emotionen der Menschen immer ähnlich gelagert sind und sich leicht von außen manipulieren lassen.⁴⁴⁶
- Es korrespondierte mit den Vorstellungen über die Verfassung moderner Gesellschaften. Diese liegen in der voranschreitenden Industrialisierung begründet, in der sich die traditionelle Rolle des Zusammenlebens in menschlichen Gemeinschaften und Familien auflösen. Es entstehen Massengesellschaften, die sich isolieren und atomisieren. Der Mensch wird durch Massenmedien von außen lenkbar.
- Die Popularität wurde von einer politischen und sozialen Konfliktlage getragen, in der der Einsatz von Kommunikation für Propagandazwecke im Zentrum des Interesses stand. Dies war vor allem durch den ersten und zweiten Weltkrieg begründet.

Medienwirkungen sind omnipotent und wirken auf den Menschen direkt, unmittelbar und monokausal und folgen dem Muster Reiz (Medienbotschaft als Stimulus) und Reaktion des Individuums auf die Medienwirkung.⁴⁴⁷ → Dies hatte Einfluss auf die Gestaltung von z.B. politischer Propaganda.

Nach JÄCKEL besteht das Konzept aus folgenden Bausteinen:

- Die Stimuli der Massenkommunikation erreichen die Rezipienten unmittelbar.
- Die Stimuli sind eindeutig und werden infolgedessen weitgehend gleich wahrgenommen.
- Infolge dieser Homogenitätsannahme kommt es zu ähnlichen oder identischen Reaktionen der Rezipienten.
- Der Inhalt und die Richtung des Effekts eines Stimulus werden gleichgesetzt.
- Das Publikum der Massenkommunikation erscheint als eine undifferenzierte Masse.

⁴⁴⁵ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S.62

⁴⁴⁶ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.36.

⁴⁴⁷ Ebd.

Wirkung wird mit Veränderung gleichgesetzt und Veränderung bedeutet, dass sich bei Einstellungen und Verhalten des Rezipienten beobachtbare und messbare Änderungen aufgrund des Stimulus nachweisen lassen. Es wird davon ausgegangen, dass keine Rückkoppelungen stattfinden und es zu keinen Interaktionen zwischen dem Sender und dem Empfänger, noch unter den Empfängern selbst kommt: „Kommunikation ist gleich Wirkung“. ⁴⁴⁸ Diese Annahme kann auch als direkter Vorläufer zu den später entwickelten Formen der Lerntheorien des Behaviorismus ⁴⁴⁹ in Bezug gesetzt werden. Das S-R Modell ist ein Teil der behavioristischen Psychologie, das Reiz und Reaktion in das Black-Box-Modell überführt. Es wird davon ausgegangen, dass eine Lernwirkung unmittelbar auf den instruktional angebotenen Unterrichtsinhalt erfolgt und dass sich Wissen direkt und unmittelbar überträgt. In beiden Fällen wird der Rezipient nicht als Interpret oder weiterer Vermittler gesehen, denn nur die äußeren Bedingungen interessieren. Sowohl Gefühle als auch Gedanken und soziale Aspekte werden nicht berücksichtigt (Black Box). Noch heute wird diese Konzeption der starken Medieneffekte als Manipulationstheorie von Laien, Meinungsbildnern und Pädagogen vorab bezüglich unterschiedlicher Medienwirkungen vertreten. ⁴⁵⁰

4.1.2.2 Zweite Phase: Das Stimulus-Organismus-Response-Modell (Ohnmacht der Medien)

Das S-R-Modell wird in der zweiten Phase ab Mitte der 40er Jahre durch die Medienwirkungsforschung weiterentwickelt. Es berücksichtigt als sog. Stimulus-Organismus-Response-Modell schließlich in einem erweiterten Wirkungsmodell auch eine Reihe so genannter intervenierender Variablen. Diese werden als Störfaktoren auf dem Weg der massenmedialen Botschaft zum Rezipienten interpretiert. Zu diesen Variablen zählen u.a. die Prädispositionen des Publikums, das Image des jeweiligen Senders, die Einbindung des Rezipienten in soziale Gruppen und die Bedeutung von Gruppenmitgliedschaften, die Spezifika der jeweiligen Rezeptionssituation, die Schichtzugehörigkeit und die allgemeinen Lebensbedingungen. „Die Benennung einer Vielzahl von Einflussfaktoren hat im Umkehrschluss die Vorstellung bestärkt, dass Wirkung ein Phänomen repräsentiert, das sich der exakten wissenschaftlichen Analyse entzieht“ ⁴⁵¹.

Gleichzeitig kam es zu einem Paradigmenwechsel, der weg von der Allmachtstheorie der Medien führte und die inneren und sozialen Prozesse des Rezipienten mehr in den Mittelpunkt rückte. „Die Filterfunktion dieser Faktoren als Bestätigung, Be- und Verstärkung

⁴⁴⁸ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S.60.

⁴⁴⁹ Baumgart, Franzjörg: Lernen als Aufbau von Reiz-Reaktions-Verbindungen - Behavioristische Theorien. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001 (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. 2), S. 109–166.

⁴⁵⁰ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S. 36.

⁴⁵¹ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S. 65

bereits bestehender Prädispositionen und Erfahrungen wurde zunächst zu Unrecht als Wirkungslosigkeit der Medien interpretiert.⁴⁵² (=Ohnmachtstheorie der Medien).

Zu unterscheiden gilt es demnach zwei entscheidende Komponenten, die unabhängig von den Medieninhalten wirken: die mediatisierten, individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen des einzelnen Individuums und dessen Eingebundenheit innerhalb einer oder mehrerer sozialer Gruppen. Dies geschieht in Abkehr zur bisherigen Annahme des atomisierten Individuums in der Massengesellschaft, das keiner spezifischen Gruppe angehört.

Nach den Forschungen von KLAPPER⁴⁵³ zu den sog. „Mediating Factors“ sind interpersonale und intrapersonale Effekte und Variablen zu berücksichtigen:

Selective Exposure: Der Empfänger vermeidet unsympathische und unerwünschte Kommunikation.

Selective Perception: Kommunikation wird von Faktoren wie Interesse, Neigung, Relevanz oder Betroffenheit entsprechend umgedeutet.

Selective Retention: Beschreibt das selektive Erinnern von Kommunikation als Resultat einer Wechselbeziehung der beiden oberen Aspekte (man erinnert sich nur an das Gute oder „vergisst“ Fakten, die die eigene Meinung nicht stützen).

Gruppenzugehörigkeit und Gruppennormen: In der Gruppenzugehörigkeit des Individuums liegen entscheidende interpersonelle Faktoren, die abhängig von der Intensität der Identifikation sind. Die jeweiligen Gruppennormen können dabei wie ein Schutzschild wirken. Dabei spielen auch soziale Hierarchien zwischen Meinungsführern und Gefolgschaft eine bedeutsame Rolle.

In den benannten vier Fällen wird aus dem bislang passiven Rezipienten ein aktiver Akteur, der bewusst und/oder unbewusst in den kommunikativen Prozess eingreift. JÄCKEL bezeichnet dies als „Defensive Selektivität“ der Medienrezeption. Der „Organismus“ – Mensch steht somit deutlich im Mittelpunkt der S-O-R-Modelle. Das Interesse an der „Black Box“ kognitiver Vorgänge im Menschen teilen auch die Pädagogische Psychologie und die Bildungswissenschaften. Ab den 1970er Jahren rückt die Diskussion über die Lerntheorien des Kognitivismus, wie sie vor allem durch PIAGET vorgetragen wird, immer stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit.⁴⁵⁴

⁴⁵² Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.37

⁴⁵³ Klapper zitiert nach Vgl. Jäckel (Anm. 347). S.66.

⁴⁵⁴ Baumgart, Franzjörg: Entwicklung als Konstruktion von Wirklichkeit — Kognitive Theorien. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001 (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. 2), S. 203–273.

Wichtige Theoriemodelle der zweiten Phase im Überblick (nach BONFADELLI/FRIEMEL):

Name	Beschreibung
Der Zwei-Stufen-Fluss der Kommunikation ⁴⁵⁵	<p>Die 1940 im amerikanischen Wahlkampf durchgeführte Panel-Studie führte zur Formulierung der „Zwei-Stufen-Fluss der Kommunikation Theorie“ und zur Entdeckung des Phänomens der „Meinungsführer“. Es wird davon ausgegangen, dass politische Propaganda in einem zweischrittigen Verfahren Rezipienten beeinflusst oder eben nicht, da die politische Kommunikation zuerst von „Meinungsführern“ aufgenommen wird und entsprechend deren Indikationen an die „Gefolgschaft“ innerhalb der gleichen sozialen Gruppe, die sich nicht damit direkt auseinandersetzen will oder kann, weitergegeben wird. Meinungsführer kommen in allen sozialen Schichten vor. Die Beeinflussung der sozialen Gruppe erfolgt horizontal. Meinungsführer haben ein höheres politisches Interesse, eine kosmopolitische Orientierung und eine höhere Mediennutzung⁴⁵⁶ und Aufmerksamkeit. Neben der o.g. Schutzschildfunktion ergeben sich noch weitere Effekte für die betroffene Gruppe. So trägt die innere Stabilität der Einstellungen der Gruppe zu deren sozialen Frieden bei und bekräftigt diese. Änderungen an Einstellungen kommen nur vor, wenn entgegengesetzte Kräfte wirken.</p> <p>Politische Propaganda durch Massenmedien hat somit einen <i>Aktivierungseffekt</i>. Durch Propaganda ist weniger das Werben um neue Wähler als die Verhinderung der Abwanderung bereits potentieller Wähler zu verstehen. Dies wird als <i>konsolidierender Verstärkereffekt</i> beschrieben. <i>Interpersonelle Kommunikation</i> wird signifikant stärker genutzt, als Massenmedien und ist häufiger Anlass zur Meinungsänderung.</p>
Kognitive Konsistenztheorien ⁴⁵⁷	<p>Personen streben danach, ihre eigenen Kognitionen (Meinungen, Einstellungen, Verhaltenswahrnehmungen) in einer beständigen, nicht widersprüchlichen und darum spannungsfreien Weise zu organisieren. Im Falle eines kognitiven Ungleichgewichts durch einen Widerspruch bei den Einstellungen, verursacht dies Spannungen, was dazu motiviert, wiederum kognitive Konsistenz herzustellen. Unter einer Vielzahl von verschiedenen Konsistenztheorien haben sich besonders die Kognitive Dissonanztheorie von FESTINGER und die Inokulationstheorie von MCGUIRE als bedeutsam erwiesen. Letzteres beschreibt ein</p>

⁴⁵⁵ Weiterer Überblick zur Propagandaforschung: Arnold, Klaus: Propagandaforschung. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 192–197.

⁴⁵⁶ 1940 handelte es sich hierbei vorwiegend um Presse und Radio.

⁴⁵⁷ Weiterer Überblick bei: Six, Ulrike: Kognitive Theorien. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 204–210.

	Verfahren, Einstellungen resistent gegenüber Änderungsversuchen zu machen. Dies kann durch Unterstützung (Bereitstellen von unterstützenden Argumenten) geschehen oder durch Kognitive Impfung (Bereitstellen von Gegenargumenten).
--	---

4.1.2.3 Dritte Phase: Rezipientenzentrierte Wirkungsvorstellungen (Nutzungswirkungen)

Galt für das S-R-Modell im Allgemeinen und auch noch für das S-O-R-Modell im Besonderen die Richtung des Kommunikationsverlaufs vom Kommunikator zum Empfänger gemäß der Lasswell-Formel als gesetzt, rücken ab den 70er Jahren neue, kognitive Wirkungsphänomene in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Betrachtungen. Es erfolgt ein Paradigmenwechsel und eine Umkehrung der bisherigen Betrachtungsweise. Der Rezipient bildet nun den Fokuspunkt der Medienwirkungen. Der bislang im Mittelpunkt stehende „Einstellungswandel“ des Rezipienten durch Medienbeeinflussung, weicht nun Betrachtungsweisen, die das Lernen oder die Wissensvermittlung seitens des Rezipienten mittels Medien in den Fokus nehmen. Die Annahme einer unmittelbaren Wirkung wird zurückgewiesen. Gefragt wird nach den Bedürfnissen, Motiven und Wünschen der Menschen bei der Medienzuwendung (Uses) und welche erhofften Effekte sich dabei einstellen (Gratification).

JÄCKEL schlussfolgert über den Uses-and-Gratification-Approach und Nutzungsansatz⁴⁵⁸, wenn absichtsgeleitete Mediennutzung seitens der Rezipienten stattfindet, hat diese einen instrumentellen Charakter. Dadurch „ist Medienwirkung ein durch das Individuum gesteuerter Vorgang.“⁴⁵⁹:

- Das aktive Publikum verwendet Medienangebote zur Erreichung bestimmter Ziele (z.B. Emotionalisierung). Es liegt ein Zweck-Mittel-Denken vor. Mediennutzung ist intentional und absichtsvoll.
- Welches Medienangebot für welche Art von Bedürfnisbefriedigung besonders geeignet ist, entscheidet der Rezipient. Dieser Vorgang der Selektion impliziert, dass auch andere Quellen der Bedürfnisbefriedigung, die außerhalb der Medien anzusiedeln sind, in Frage kommen. Damit wird Mediennutzung als Teil eines umfassenderen Entscheidungshandelns beschrieben.

⁴⁵⁸ Ein weiterer Überblick bei Hugger, Kai-Uwe: Uses-and-Gratification-Approach und Nutzungsansatz. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 173–178.

⁴⁵⁹ Vgl. Jäckel (Anm. 347). S. 74.

Ab den 80er Jahren spielen vermehrt konstruktivistische Strömungen und Fragestellungen eine Rolle. BONFADELLI/FRIEMEL formulieren folgende Fragen, die auch in der pädagogischen Diskussion heute immer wieder auftauchen⁴⁶⁰:

- Wie schreibt der Rezipient der Medienrealität aktiv subjektiven Sinn und Bedeutung zu?
- Wie konstruiert er qua Medienwirklichkeit seine soziale Realität?
- Wie benützt er seine Deutungen der Medienrealität zur aktiven Bewältigung seiner Alltagswirklichkeit?

Wichtige Theoriemodelle der dritten Phase im Überblick (nach BONFADELLI/FRIEMEL):

Name	Beschreibung
Agenda Setting	<p>Die Auswahl bzw. Gewichtung von Medienthemen durch die Massenmedien und daraus folgende Beeinflussung von Themenprioritäten bei den Rezipienten wird bei dieser Theorie fokussiert. Die Themenprioritäten bei den rezipierten Medienthemen erlangen Relevanz in den Köpfen bzw. der sozialen Wirklichkeit des Publikums. Bei der Agenda Setting-Funktion handelt es sich um ein positiv bewertetes Medienwirkungsphänomen der Homogenisierung: „Medien fokussieren die Aufmerksamkeit der Bürger der Zivilgesellschaft auf einen Set gemeinsamer und öffentlich relevanter Themen, was für den politischen Prozess als funktional betrachtet wird.“⁴⁶¹ Die Medien können so über ihre Informations- und Orientierungsfunktion Einfluss darauf nehmen, worüber Menschen nachdenken.</p> <p><i>„Mittlerweile existieren drei Modellvarianten: (1) Das Awareness-(Aufmerksamkeits-)Modell besagt, dass die Medienrezipienten auf bestimmte Themen überhaupt nur aufmerksam werden, weil die Medien darüber berichten. (2) Das Salience-(Hervorhebungs-)Modell verweist darauf, dass die unterschiedliche Gewichtung der Themen in der medialen Berichterstattung die Ursache dafür ist, dass die Rezipienten diese Themen auch für unterschiedlich wichtig halten und schließlich (3) das Prioritäten-(Rangfolge-)Modell, das diese Annahme radikalisiert und unterstellt, die Themenrangfolge der Medienagenda schlage sich spiegelbildlich in einer dementsprechenden Publikumsagenda nieder.“⁴⁶²</i></p>
Framing	In Anknüpfung zu den Möglichkeiten der Medien durch das Agenda-Setting, haben Medien die Chance ein Thema in ein vorher bestimmtes Bedeutungsumfeld einzubetten und darüber die

⁴⁶⁰ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.40

⁴⁶¹ Ebd. S.181.

⁴⁶² Burkart, Roland: Medienwirkungsforschung – ein Einblick 2003, http://www.eduhi.at/dl/46_Burkart.pdf.

	<p>Wahrnehmung und Widerspiegelung der Realität lenken. Der Begriff Frame, bzw. Schema, Map oder Script wurde Mitte der 70er Jahre aus der Sozial- und der Kognitionspsychologie entwickelt.⁴⁶³ Hierzu werden grundlegende kognitive Strukturen verwendet, bei der gemeinsame Attribute von Objekten, Ereignissen und Personen vom Menschen nur reduziert wahrgenommen werden. Da die Menge der zu verarbeitenden Informationen ansonsten zu groß wären, reduziert der Mensch die Menge der wahrzunehmenden Attribute auf einen Bruchteil, bzw. auf eine Mindestmenge. Diese entsprechen einem Set von kognitiven Schemata, die als Erwartungen und Vorstellungen die Informationsverarbeitung in Form von Hypothesen leiten. Die Informationsverarbeitung erfolgt quasi heuristisch.⁴⁶⁴ Nutzt man diese Scripts/Frames, kann man damit die Perspektive, aus der die mediale Darstellung eines Themas betrachtet wird, lenken. Dabei wird z.B. entschieden, welche Aspekte eines Themas hervorgehoben werden und welche in den Hintergrund rücken. „Vereinfacht lässt sich sagen, dass Frames durch eine bestimmte Themenstrukturierung die Blickrichtung des Informationsprozesses vorgeben und regeln, welche Teile einer dargebotenen Realität wir mit hoher Wahrscheinlichkeit bemerken.“⁴⁶⁵ Die Theorie ist wissenschaftlich sehr erfolgreich und es gibt zwischenzeitlich zahlreiche Ansätze, auch im Hinblick auf mediatisierende Einflüsse der Rezipienten auf das Frame Building.⁴⁶⁶</p>
Kultivierungs-Analyse	<p>Medien sind Symbolproduzenten – besonders das Fernsehen. Es produziert bestimmte Perzeptionen der sozialen Realität beim Publikum und kultiviert diese durch kumulative Konstanz. GEBNER entwickelte diesen Ansatz Ende der 70er Jahre im Rahmen der Wissensklufthypothese⁴⁶⁷ als Konzept der Homogenisierung des Publikums durch Konvergenz von Wahrnehmung, Perspektive und Erwartungen.⁴⁶⁸ Kultivierung meint dabei, dass Medieneffekte bei Personen, die viel fernsehen, in Erscheinung treten, da die wahrgenommene soziale Realität von den inhaltlichen Strukturen des Fernsehens geprägt wird. Diese kann sich im Vergleich zu Wenigsehern mit hoher Relevanz unterscheiden, da sich ihr</p>

⁴⁶³ Goffman, Erving: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1977.

⁴⁶⁴ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.197.

⁴⁶⁵ Wiki der Uni Trier zum Thema Framing: Vgl. http://luhmann.uni-trier.de/index.php?title=Goffmann:_Framing aufgerufen am 29.08.2014.

⁴⁶⁶ Vgl. auch die verschiedenen Framing Effekte bei Shah, Dhavan Vinod: Framing and interpretation. Influences on voters' issue-oriented decision-making 1996. und bei Scheufele, Bertram: Frames - Framing - Framing-Effekte. Theoretische und methodische Grundlegung des Framing-Ansatzes sowie empirische Befunde zur Nachrichtenproduktion. 1. Aufl. Wiesbaden 2003 (Studien zur Kommunikationswissenschaft).

⁴⁶⁷ s. Kapitel 3.2. zum Digital Divide und Digital Gap als moderne Formen der Wissenskluft.

⁴⁶⁸ Vgl. dazu auch: Lüke, Katharina: Kritische Betrachtung der Kultivierungsanalyse George Gerbners. 1. Aufl, http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/353362. Ebenso bei Vgl. Jäckel (Anm. 347). S 198ff als „Cultivation of Beliefs“.

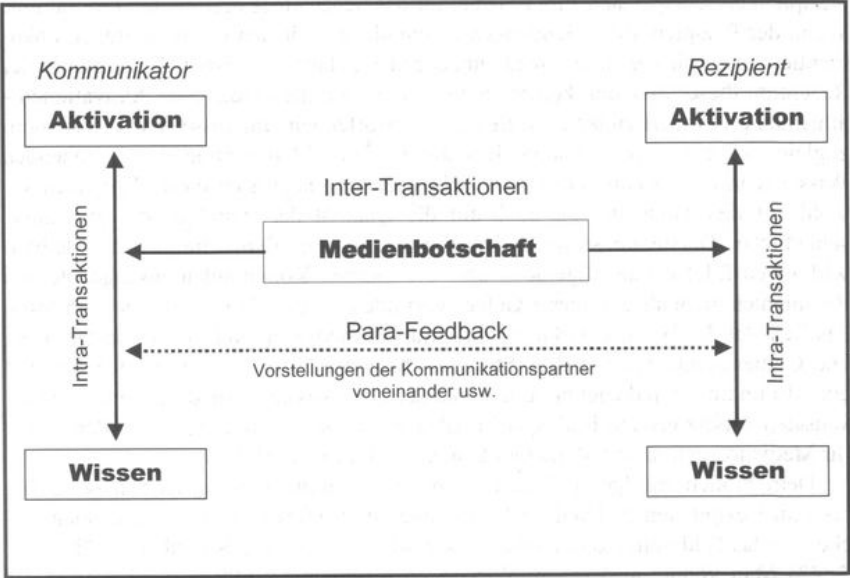
	<p>Weltbild dem medial vermittelten Weltbild anpasst. „Vielseher nehmen die Umwelt als gewalthafter wahr, als diese in Wirklichkeit ist. Sie äußern entsprechend mehr Angstgefühle, erwarten häufiger, in Gewalttätigkeiten verwickelt zu werden, was entsprechend auch ihre Bereitschaft steigert, aggressiv in als bedrohlich empfundenen Situationen zu reagieren.“⁴⁶⁹ Die Kultivierungsthese ist eine der zentralen Elemente der Medienwirkungsforschung und in zahlreichen Studien belegt worden. Auf methodische Kritik reagierte GERBNER durch eine Ausdifferenzierung des Modells in:</p> <p>„Mainstreaming“ beschreibt den Vorgang, wenn Ansichten von abweichenden Gruppen auf die Mehrheitsmeinung der Bevölkerung hin anpasst werden, d.h. die Meinungen von Vielsehern werden homogener.</p> <p>„Resonance“ liegt dann vor, wenn das Fernsehen eine Verstärkung bereits bestehender Ansichten bei jenen Gruppen bewirkt, die sich „zu Recht“ betroffen fühlen.</p>
Media-Malaise-These	<p>Seit der Einführung des Fernsehens und auch mit der Einführung von Internet und Web 2.0 lassen sich gesellschaftliche Strömungen erkennen, die als politische Mobilisierungseffekte zu bewerten sind. D.h. die Menschen interessieren sich mehr für Politik. Diese Mobilisierung kann als Erweiterung und Übertragung der Kultivierungsthese auf den Bereich der Politik gesehen werden.</p> <p>ROBINSON geht von der gegenteiligen Theorie davon aus, dass der kumulativ negative Einfluss der politischen Berichterstattung in den Medien zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Politik führen kann. Dies wurde zuerst für das Fernsehen beschrieben, lässt sich aber auch auf neuere Medien übertragen. Die Media-Malaise-These trete dann besonders stark in Erscheinung, wenn das als besonders vertrauensvoll befundene Medium (vor allem TV) negativ und/oder konfliktbezogen über Politik berichtet. Weiterführende Studien stellen als Fazit fest, dass dies jedoch nur für den Teil der Menschen gelte, die sich vornehmlich aus unterhaltungsorientiertem Umgang mit den Medien, der Politik zuwenden. Bei anderweitiger Nutzung kann der Effekt sich sogar umkehren: „Es kommt (...) auf die Art der Nutzung des Mediums an. Wenn intensiv die Informationsangebote im Fernsehen und dabei die Vielfalt des Angebots genutzt werden, trägt Fernsehen zur politischen Kompetenz bei, wenn auch gegenüber anderen Medien nur in geringem Maß.“⁴⁷⁰</p>
Dynamisch-transaktionaler Ansatz	<p>Grundlage ist die Prämisse von „Aktiver-Versus-Passiver Informationssuche“. Dabei wird davon ausgegangen, dass trotz hohem Medienkonsum seitens der Rezipienten, Informationsaufnahme und Informationstransfer eher als gering einzuschätzen sind. Die Gründe hierfür können zahllos sein und sind</p>

⁴⁶⁹ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S. 264.

⁴⁷⁰ SCHULZ 2008, S. 238, zitiert nach: ebd. S. 271.

	<p>Ausgangspunkt vieler Untersuchungen. Die Frage ist umgekehrt aber, wieso und unter welchen Bedingungen eine aktive Informationsaufnahme stattfindet. Neben der o.g. Dissonanztheorie ist der Dynamisch-transaktionaler Ansatz hier besonders wichtig.</p> <p><i>„Der dynamisch-transaktionale Ansatz von Werner Fröh und Klaus Schönbach (1982) integriert Elemente des Stimulus-Response-Modell (= kausalistische Wirkungstheorie) mit Elementen des Uses-and-Gratifications-Ansatz (= finalistische Nutzentheorie). Die Prämisse besteht darin, dass Kommunikator und Rezipient als aktive und als passive Teilnehmer im Kommunikationsprozess verstanden werden. Die wichtigsten Variablen des Wirkungsprozesses werden in ihren Wechselwirkungen dargestellt und aufeinander bezogen. In der Kombination von Wirkungs- und Gratifikationsansatz versucht das dynamisch-transaktionale Modell die wichtigsten Variablen des Wirkungsprozesses in ihren Wechselwirkungen darzustellen und aufeinander zu beziehen. Dabei werden die jeweiligen Perspektiven des Wirkungs- und Gratifikationsansatzes nicht als Alternativen, sondern als gleichermaßen bedeutende und sich beeinflussende Teile betrachtet. Das Ziel besteht im Nachweis einer konstruktiven Informationsverarbeitung.“⁴⁷¹</i></p> <p>Die Kommunikation zwischen Kommunikator und Rezipient erfolgt, im Gegensatz zur face-to-face Kommunikation, zumeist zeitunabhängig. Da es entgegen der realen Situation kein direktes Feedback zu Absichten, Ziele und Motivationen der Teilnehmenden geben kann, werden vermutete Vorstellungen, Erwartungen und Vorurteile über die Absichten, Fähigkeiten und Motivationen des Kommunikationspartners als sog. Para-Feedback-Prozesse angenommen. Diese vermuteten Vorstellungen, Erwartungen und Vorurteile können bereits vor der Kommunikation eintreten und beeinflussen somit die intendierte Medienbotschaft und werden daher als dynamische Transaktion beschrieben (wie die Teilnehmenden reagieren kann vollkommen unterschiedlich – also dynamisch – ausfallen).</p>
--	---

⁴⁷¹ vgl. <http://luhmann.uni-trier.de/index.php?title=Fr%C3%BCh/Sch%C3%B6nbach: Dynamisch-transaktionaler Ansatz> (02.09.2014)

	 <p>Abbildung 4-2: Die Grundstruktur des dynamisch-transaktionalen Modells.⁴⁷²</p>
Wissenskluft-Hypothese	s. Kapitel 3.2. zum Digital Divide und Digital Gap als moderne Formen der Wissenskluft.

Grundsätzlich ist bei der Behandlung des Themas der Medienwirkung im Unterricht darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Forschungsergebnissen um Theorien handelt, die keinesfalls durchgehend verifiziert sind, sondern stets in der Kritik durch andere Wissenschaftler stehen.

4.1.3 Emotionale Wirkungen

Die emotionalen Wirkungen von Medien werden speziell in diesem Unterkapitel aufgearbeitet, da sie von besonderer Bedeutung bei der Medienwirkungsforschung sind. Obwohl Emotionen auch in der Medienwirkungsforschung lange Zeit keine zentrale Rolle spielten – was sich seit den 80er Jahren geändert hat – weiß man heute um ihre zentrale Funktion. Dass sich die Medienwirkungsforschung lange Zeit nicht für emotionale Prozesse interessiert hatte, lag u.a., dass man sich sehr auf die kognitive Perspektive und auf die Prozesse bei der Einstellungsbildung und -änderung konzentrierte.⁴⁷³ Im Mittelpunkt stand vor allem die Analyse politischer Medieninhalte. Die Fokussierung auf den aktiven Rezipienten wirkte sich förderlich auf die Erforschung von Emotionen aus.

Ebenso hat die Lernforschung, mit Hilfe der Neuropädagogik, die Rolle von Emotionen beim Wissenserwerb valide belegen können. In der Geschichtswissenschaft und -didaktik spielen Emotionen seit kurzem ebenfalls bei der Vermittlung und der Bewertung von historischen Informationen und dem neuen Forschungsbereich der Emotionsgeschichte eine Rolle.⁴⁷⁴

⁴⁷² Vgl. Jäckel (Anm. 347). S. 77.

⁴⁷³ Vgl. Schenk (Anm. 427). S. 192f und Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.125.

⁴⁷⁴ Mayer, Ulrich: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht. In: Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik), S. 27–37, hier S. 29–31. Hitzer, Bettina: Emotionsgeschichte - ein Anfang mit Folgen 2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001.pdf>, aufgerufen am 11.12.2014; Rosenwein, 148

Emotionen spielen eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit Medien. Wie die Analyse unterschiedlicher Studien im Kapitel 3.1.4.2. gezeigt hat, weiß man schon lange, dass sich Menschen hauptsächlich aus emotionalen Gründen den Medien zuwenden – es geht ihnen dabei primär um Unterhaltung. Emotionen haben direkte und indirekte Auswirkungen auf Selektion und Rezeption und je nach gewähltem Medium beeinflussen sie Art und Dauer der Wirkung. So konnten als eine der ersten STURM et.al. nachweisen, dass emotionale Eindrücke deutlich medienabhängig sind. Emotionen stellen eine Ursache für die aktive Medienzuwendung dar und die Folgen der Rezeption beeinflussen wiederum diese Emotionen nachhaltig.

BONFADELLI definiert Emotionen als einen qualitativ mehrschichtigen Komplex aus subjektiv erlebbaren und objektiv messbaren Faktoren, der mit Veränderungen einer Ebene oder mehrerer Ebenen einhergeht. Dabei handelt es sich um eine ganzheitliche Erfahrung, welche sich nur analytisch in kognitive, affektive, konative und physiologische Komponenten trennen lässt.⁴⁷⁵ Demnach bestehen Emotionen aus:

- Kognitiven Prozessen der Wahrnehmung und Bewertung, z.B. der Situation.
- Affektiv-subjektivem Erleben als beschreibbare Erfahrungen wie Gefühle der Ruhe/Erregung oder Lust/Unlust.
- Expressivem Verhalten: Mimik, Gestik, Körperhaltung, paraverbale oder verbale Äußerungen.
- Verhalten bzw. Verhaltenstendenzen: Motivation bzw. zielgerichtete Verhaltensanpassungen wie Flucht bei Angst; andere Handlungen werden z.B. unwahrscheinlich (z.B. Angriff bei Angst).
- Psychophysiologischen Reaktionen wie gesteigerte Aufmerksamkeit und Erregung, die sich in beschleunigter Atmung, rascherem Herzschlag bzw. erhöhtem Puls, Schwitzen und/oder Reaktionen der Pupillen äußern.

Hieraus ergeben sich theoretische Perspektiven, die sich in unterschiedlichen Modellen und Ansätzen zum Thema Emotionen äußern:⁴⁷⁶

- Behavioristische Ansätze: Emotionen werden mit beobachtbarem Verhalten gleichgesetzt und entstehen als angeborene (Furcht, Wut, Liebe) oder erworbene Reaktionsmuster auf bestimmte Reize.

Barbara H.: Problems and Methods in the History of Emotions,
http://www.passionsincontext.de/uploads/media/01_Rosenwein.pdf, aufgerufen am 11.12.2014; Brauer, Juliane/Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013 (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133).

⁴⁷⁵ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S. 126.

⁴⁷⁶ Ebd.

- Psychophysiologische Ansätze: Betonen vor allem die Rolle der physiologischen Erregung für die Entstehung von Emotionen.
- Kognitiv-attributive Ansätze: Betonen vor allem die Rolle der Kognition und der Attribution (engl. appraisal) bei der Entstehung von Emotionen.
- Evolutionspsychologische Ansätze: Fragen vor allem nach der phylogenetischen (stammesgeschichtlichen) Entwicklung von Emotionen und nach ihrer Funktion hierbei.

Allgemein wird ein bestimmtes Erregungs- und Aktivierungsniveau für die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und Wissen als förderlich angesehen. Werden Rezipienten durch „emotionale Botschaften“ erregt, kann von einer größeren Aufnahmebereitschaft für Informationen und Wissen gesprochen werden, die sich auch auf die Konzentration der Rezipienten auswirkt. Diese Erkenntnisse stützt auch die moderne pädagogische Gehirnforschung (Neurodidaktik), die mittlerweile die entscheidende Rolle der Emotionen beim Lernprozess belegen kann.⁴⁷⁷ Ohne Emotion ist eine Speicherung von Wissen im Langzeitgedächtnis nicht möglich.⁴⁷⁸ LOVRIC legt auch dar, dass emotionales Lernen und das Lernen über visuelle, auditorische und somatosensible Reize in besonderer Verbindung über die Basolaterale Amygdala stattfindet.⁴⁷⁹

„Emotionaler Effekt: Emotional stark bewertete, somit für das Individuum selbst als bedeutsam eingestufte Informationen, werden leichter und effektiver aufgenommen als neutrale Inhalte.

Imaginationseffekt: Das Erzeugen bildlicher Vorstellungen des Lerngegenstandes erhöht die Anschaulichkeit und unterstützt den Aufbau mentaler Repräsentationen.“⁴⁸⁰

Dass Emotion und Kognition, also das Fühlen und Denken, in Zusammenhang stehen, wird auch von zahlreichen Disziplinen betätigt: Zweige der Neurowissenschaften, der pädagogischen Psychologie, Emotionspsychologen und auch die Medien- und Kommunikationswissenschaft sehen diese Prozesse als sich wechselseitig bedingend an.

Der Amerikaner ZILLMANN hat einen maßgeblichen Anteil zur Erforschung der heute bekannten und gültigen Theorien beigetragen.⁴⁸¹ Im Folgenden werden selektiv theoretische Konzepte zum Thema Emotionen im Kontext von Medien nach SCHENCK tabellarisch

⁴⁷⁷ Vgl. Schenk (Anm. 427). S. 200.

⁴⁷⁸ Lovric, Damir: Multimediale Visualisierung als Werkzeug moderner Wissenskommunikation 2009, http://kups.ub.uni-koeln.de/4321/1/Dissertation_DrDamirLovric.pdf, aufgerufen am 11.12.2014. Hier: S. 66ff.

⁴⁷⁹ Ebd. S. 72.

⁴⁸⁰ Ebd. S. 92.

⁴⁸¹ Bryant, Jennings/Anderson, Daniel R.: Children's understanding of television. Research on attention and comprehension. New York 1983; Bryant, Jennings/Zillmann, Dolf: Perspectives on media effects. Hillsdale, N.J. 1986; Zillmann, Dolf: Emotional arousal as a factor in communication-mediated aggressive behavior. [Philadelphia] 1969; Zillmann, Dolf: Hostility and aggression. Hillsdale, N.J., New York 1979.

dargestellt, die für die geschichtsdidaktische Reflexion zum Thema Medien und Geschichtsunterricht eine Rolle spielen können:⁴⁸²

Theoretisches Konzept	Beschreibung ⁴⁸³
Medienabhängigkeit und Konsistenz von medial vermittelten Emotionen	Emotionale Eindrücke verändern sich nach STURM et.al. je nach rezipierter Medienart (z.B. Fernsehen oder Hörfunk). Besonders interessant ist, dass die von Fernseh- wie Hörfunkrezipienten mit der Erstdarbietung einmal verbundenen emotionalen Eindrücke, auch mit zunehmendem zeitlichem Abstand zur Erstdarbietung, erhalten bleiben. Die mit dem Medium verbundenen Gefühlseindrücke bleiben stabil, wohingegen das von den Medien vermittelte Wissen medienunabhängig im Zeitablauf nach den Gesetzen des „Vergessens“ verlorengeht.
Aufbau von Emotionen durch audiovisuelle Reize	HAGFORS konnte nachweisen, dass die Anziehungskraft von Filmen davon abhängt, inwieweit der Rezipient und Zuschauer emotional aktiviert wird. Es besteht eine Korrelation zwischen Beliebtheit und gemessener Gefühlsregung. Folgende Elemente sind dabei von besonderer Bedeutung: <ul style="list-style-type: none"> - Humor, bei dem gelacht oder geschmunzelt wird - Plötzlicher Szenenwechsel, Auftreten neuer Handlungsfiguren - Filmische Konfliktsituationen, z.B. in den Fällen, in denen Protagonisten (etwa in einem Western) in einen Konflikt geraten - Konditionierte Orientierungsreaktionen (z.B. verursacht durch das Läuten eines Telefons) - Schreckreaktionen in Actionszenen, aber auch bei unvermuteten, lauten Geräuschen - Auch offene, physische Bewegung, also „Action“-Szenen, und Mimik führen zu emotionalen Reaktionen. - Überraschungen und unerwartete Handlungsentwicklungen oder Filmszenen, vor allem dann, wenn sie nicht schlagartig auftreten, sondern nach Vorankündigung („Suspense“).
Suspense Konzept	Das Konzept der Vorankündigung, bzw. der Vorahnung der Zuschauer – auch „Suspense“ genannt – ist von besonderer Bedeutung bei der filmischen Gestaltung. Nach HUTH, NOMIKOS

⁴⁸² Ausgewählt wurden sie nach Kriterien, wie z.B. warum sich Menschen, aus historischer Perspektive, Medienangeboten zuwenden und wie diese, z.B. im Sinne der politischen Propaganda, bei ihnen wirken. Besonders interessant ist dabei zu beachten, dass die aufgezeigten Effekte auch einen Rückwirkung auf die Medienproduzenten hatten und immer noch haben. Erkenntnisse der Psychologie und der Medienwirkungsforschung werden gerne von Medienproduzenten genutzt, um das Publikum besser zu „adressieren“. So sind auch nicht mehr gängige Theorien für die geschichtswissenschaftliche Interpretation interessant, wenn man sich mit der Analyse der Wirkungsabsichten seitens der Medienproduzenten beschäftigt.

⁴⁸³ Alle aufgeführten Autoren zitiert nach Vgl. Schenk (Anm. 427). S. 192-206.

	<p>und HAGFORS müssen diese, die nur in Form von „Hinweise“ vermittelt werden sollen ein hohes Maß an Ungewissheit über den weiteren Handlungsablauf enthalten, sollen sie besonders wirksam sein. Die daraus entstehenden, emotionalen Spannungen beim Zuschauer, ob ein erwartetes Ereignis eintritt, aktivieren den Rezipienten stärker, als wenn das gleiche Ereignis ohne Vorankündigung eintritt. Geschieht das Ereignis nach der Antizipationsphase, so steigert dies die Erregung – wenn auch nur noch geringfügig. Suspense-Effekte sind in Unterhaltungssendungen und auch neuerdings in Dokumentationen zahlreich zu finden. Der Antizipationsphase muss nicht immer ein Ereignis folgen, um wirksam zu sein. „Suspense“-Effekte können mehrfach hintereinander eingesetzt werden.</p>
<p>Weitere „Erregungs“-Modelle (Arousal)</p>	<p>Erregungseffekte lassen sich nicht nur auf inhaltlicher Ebene erzielen, sondern sind auch durch formale Effekte wirksam, z.B. Bewegung und die Komplexität der Formen. Hier zu nennen wären z.B. schnelle Bildfolgen, Schnitte und Zoom. Hierbei handelt es sich um komplexe, kognitive, visuelle Stimuli, die vom Zuschauer decodiert werden müssen. Andere Kategorien sind Komplexität und Neuheit, die jeweils höhere Erregung auslösen, je komplexer und/oder fremdartiger ein medial vermittelter Stimulus ist. Dabei scheint eine Korrelation zwischen Intelligenz/Bildungsniveau des Rezipienten und dem Grad der Komplexität des Gezeigten zu bestehen, um ein optimales Erregungspotential zu erreichen.</p> <p><i>„Der Begriff der Neuheit ist mit dem der Komplexität eng verbunden, setzt doch die Wiederholung eines Stimulus seine Komplexität herab. So wird bei einfachen Stimuli die maximale Beliebtheit schon nach sehr wenigen Darbietungen erreicht, während sie bei komplexen [STIMULI] mit der Zahl der Wiederholungen noch ansteigt.“</i></p> <p>Nach BERLYNE erfolgt die stärkste emotionale Reaktion, wenn das Neue einem vertrauten Objekt zwar gleicht, aber noch genügend neue oder inkongruente Eigenschaften enthält, die helfen, das Interesse des Rezipienten zu wecken.</p> <p>Dabei liegt der Schwerpunkt der Zuwendung zu solchen Erregungen nicht auf dem Spannungszustand selbst, sondern auf dem Abbau der einmal induzierte Erregung, der als besonders angenehm empfunden wird. Dabei darf das Maß der Erregung eine individuelle Grenze nicht überschreiten und muss möglichst schnell wieder abgebaut werden. SCHENK führt weiter aus, dass der klassische Film sich diesen Effekt zunutze macht. Die wohl am häufigsten vorliegende filmische Dramaturgie ist der Dreiakter mit einem raschen Erregungsanstieg im ersten Drittel,</p>

	<p>der im Mittelteil nachlässt, um dann im dritten Teil noch einmal stark gesteigert zu werden. Ein starker Erregungsrückgang am Ende des Filmes führt zumeist zum „Happyend“. Wird dieser Effekt genutzt, so kann dadurch im Übrigen die Aggressivität der Zuschauer verringert oder gelöst werden.</p>
Kognitives Defizit bei zu starker Erregung	<p>Werden Affekte zu stark über Emotionen angesprochen, so kann das limbisch-autonome System eine Informationsaufnahme trotz Erregung verhindern. So kann z.B. stark rhythmische Musik auf die limbisch-autonome Erregung wirken und die Informationsaufnahme blockieren, da man sich zu stark auf die Musik und nicht auf die Lernaufnahme konzentriert. Auch eine Reihe weiterer Experimente von CANTOR, MUDY und ZILMANN konnte belegen, dass eine zu starke emotionale Erregung zu einem „Lernloch“ führt, das minutenlang anhalten kann. Die Lernaufnahme im Anschluss an das Lernloch war aber, gegenüber der Vergleichsgruppe, deutlich erhöht.</p>
Arousal-Modell	<p>Emotionale Erregung (Arousal) ist nach TANNENBAUM ein Zustand akuter Aufregung der zu konditionierten und unkonditionierten Reaktionen gegenüber einem Stimulus führt. Erkennt der Rezipient seine Erregung, so versucht er herauszufinden, was diese ausgelöst haben könnte. Hier kann es, unter Rückbesinnung auf die sog. Zweifaktoren Theorie der Emotionen nach SCHACHTER, zu Verwechslungen kommen – eine sog. Misattribution – bei der Gefühlsauslöser verwechselt werden (Verliebt Sein – Prüfungssituation).</p> <p><i>„Fernsehunterhaltung führt aufgrund ihrer Machart also einen generalisierten Zustand physiologischer Erregung herbei, ohne dass spezifische Ursachen für diese Erregung mit bestimmten fortgesetzten Handlungsweisen verbunden würden. Von Interesse ist allein, dass Individuen in einem Zustand erhöhter Erregung einfach intensiver reagieren, und zwar unabhängig von den tatsächlichen Gründen für diese Erregung und dem tatsächlichen Verhalten, das von der Person abverlangt wird.“⁴⁸⁴</i></p> <p>Eine starke Emotionalisierung kann somit auf eine andere, unabhängige Quelle übertragen und mit aggressiven Verhalten misattributioniert werden. Es ist also nicht unbedingt der aggressive Inhalt eines Films, sondern vielmehr die noch nicht abgebaute, unspezifische Erregung, die zu aggressiven Verhalten führen kann (Excitation-Transfer-Effekt). Ob es dazu kommt, hängt weniger von Inhaltsmerkmalen, sondern vielmehr von situativen Faktoren ab.⁴⁸⁵</p>

Die ebenfalls auf ZILLMANN zurückgehende Mood-Management-Theorie leistet heute den entscheidenden Beitrag zur Erklärung der emotionalen Gründe für die Medienzuwendung.

⁴⁸⁴ Ebd. S. 205.

⁴⁸⁵ Vgl. Bonfadelli/Friemel (Anm. 245). S.133.

BONFADELLI beschreibt Mood-Management als rezipientenorientierte Medienzuwendung. Sie dient als Mittel zur Beeinflussung der momentanen affektiven Befindlichkeit. Wie bei anderen Medienwirkungen auch, wird dabei davon ausgegangen, dass der durchschnittliche Rezipient, im hedonistischen Sinne, stets auf eine (Wieder-) Herstellung einer angenehmen, persönlichen Stimmung bedacht ist. Unterschieden werden dabei unterschiedliche Stimmungs- bzw. Stimulationslagen in Unter- vs. Überstimulation, die man grob auch in „gelangweilt“ und „gestresst“ übersetzen könnte.⁴⁸⁶ Diese Stimmungen werden mit einer entsprechenden Medienzuwendung auszugleichen versucht und spezielle Angebote mit hohem vs. niedrigem Erregungspotential ausgesucht.⁴⁸⁷

Seitens des Medienangebots, ergeben sich unterschiedliche Aspekte mit Wirkungen auf den Rezipienten: a) das Erregungspotenzial, b) die hedonistische Valenz, c) die semantische Affinität zum aktuellen Zustand des Mediennutzenden und d) das Absorptionspotential.

Die hier dargestellten, wichtigsten Medien- und Kommunikationswissenschaftlichen Theorien zum Thema Emotionen, können nur einen kleinen Einblick in den Forschungsstand rund um dieses Thema geben.

Ein ausführlicher Blick sollte auch noch in die Pädagogische Psychologie und Kognitionspsychologie geworfen werden. Hierbei finden sich sicherlich noch weitere Anknüpfungspunkte, die dem Verständnis über die Wirkungsweisen der Medien aufklären können. Dies kann allerdings nicht im Rahmen dieser Arbeit geschehen. Doch auch mit diesen Erkenntnissen, lassen sich bereits einige relevante Aspekte für die Geschichtsdidaktik im folgenden Kapitel darlegen.

4.1.4 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Die Medienwirkungsforschung bildet die Grund- und Ausgangslage für alle weiteren medienpädagogischen Rahmenkonzepte. Bei der Betrachtung und der Gesamtschau der am Bildungsprozess beteiligten Institutionen und Forschungsrichtungen ist immer wieder festzustellen, wie stark sich Grunderkenntnisse einer Disziplin in andere Fachbereiche ausbreiten, ohne dass die dahinterliegenden Konzepte, Theorien und Forschungsergebnisse bekannt sind. Das liegt zum einen an der Vielzahl der beteiligten Disziplinen und Forschungsrichtungen, zum anderen an der wissenschaftlichen Rezeption, die wie ein Katalysator oftmals nur ein Kondensat wissenschaftlicher Erkenntnis weitergibt.

Die Zusammenhänge zwischen Epochen und Phasen der Medienrezeptionsforschung und den Phasen der historischen Entwicklungslinien innerhalb der Medienpädagogik sind nur all zu deutlich. Die Pädagogische Psychologie folgte meist in kurzem, zeitlichem Abstand mit

⁴⁸⁶ Ebd.

⁴⁸⁷ Spannende, aufregende und Angebote, die viel „Aktion“ bieten, dienen der Steigerung der Erregungsleistung. Umgekehrt sind Angebote, die eine ruhige und entspannende Atmosphäre vermitteln für gestresste Situationen geeignet.

entsprechenden Lerntheorien (s. vorheriges Kapitel), trägt aber auch grundlegenden zu den wichtigen Erkenntnissen bei, die die Geschichtsdidaktik noch auf ihr Wirkungsfeld zu übertragen hat. Beispielsweise liegen zahlreiche Befunde und Erkenntnisse der Rezipientenforschung für den Bereich „Lernen mit Medien“ vor, die von der Geschichtsdidaktik nicht, oder nur teilweise rezipiert wurden. Hier seien die Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie erwähnt: WEIDENMANN beschreibt vier allgemeine Variablen der Mediennutzung, die sich signifikant auf den Lernerfolg ausdrücken⁴⁸⁸:

- *medienspezifische Einstellung und die mentale Anstrengung*: Je schwieriger und komplexer ein Medium von einem Lernenden eingeschätzt wird, desto größer ist die mentale Bereitschaft und Anstrengung und damit der zu erwartende Lernerfolg (Text vs. Fernsehen).
- *intrinsische Motivation und das Interesse*: Je stärker diese ausgeprägt sind, umso wahrscheinlicher ist der Lernerfolg.
- *Umgang mit Überlastung*: Wenn es dem Lernenden bei der Mediennutzung gelingt, Belastungen durch wechselnde Codierungsarten, Sinnesmodalitäten, Gestaltungstechniken und inhaltliche Unklarheiten zu bewältigen, sind die Chancen auf gute Lernergebnisse größer.
- *media-literacy*: Je kompetenter ein Individuum die Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen der Medien bzw. die „Mediensprache“ interpretieren und einordnen kann, umso eher ist ein angemessenes Verstehen und Verarbeiten der medialen Präsentationen zu erwarten.

Die unterschiedlichen Theorien und Ansätze der Medienwirkungsforschung können also für die Neuorientierung und Überarbeitung von Interpretationskonzepten seitens der Geschichtswissenschaft eine entscheidende Rolle spielen. Spätestens mit der Zuwendung zeitgeschichtlicher Forschung zu den Massenmedien wird auffällig, dass die traditionellen Konzepte, die noch aus den 30er Jahren stammen und von PADNEL⁴⁸⁹ und SAUER⁴⁹⁰ fortgeführt wurden, zu kurz greifen. Die Verankerung in der Geschichtswissenschaft ist noch rudimentär, spielt aber gerade wegen der größeren Verbreitung visueller Materialien eine wichtige, zukünftige Rolle. BERNHARDT⁴⁹¹ hat hier einen ersten wichtigen Beitrag für die Geschichtsdidaktik geleistet, der unbedingt fortgeführt werden muss. Medien sind Transporteure und Dispositive von Wissen und Wirklichkeitserklärung. Die Visual History Protagonisten erproben daher neue Ansätze, wie beispielsweise die Forderung nach

⁴⁸⁸ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 82-83

⁴⁸⁹ Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2011.

⁴⁹⁰ Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. [Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren]. 3. Aufl. Seelze-Velber 2007.

⁴⁹¹ Vgl. Bernhardt (Anm. 34).

wirkungsorientierten Interpretationsansätzen bei BRAUN⁴⁹² zeigen. Die Geschichtsdidaktik kann sich einerseits noch gedulden und abwarten, ob sich Konzepte seitens der Geschichtswissenschaft in absehbarer Zeit ergeben, oder selbst beginnen, entsprechende Theorien für sich fruchtbar zu machen. Oben stehende Ansätze sollen als Impuls hierfür verstanden werden. Die Ansätze der Kognitiven Konsistenztheorien können - um bei den Bildmedien zu bleiben - auch bei der Erweiterung der Regeln der Bildrezeption Lernender im Geschichtsunterricht eine Rolle spielen, wie sie schon von BERNHARDT angeregt wird.⁴⁹³ Die Herstellung von Konsistenz wird, gemäß der Herkunft seiner Definition aus der Psychologie, als „Normalisierung“ bezeichnet und beschreibt das Problem, dass eine aktive Hinwendung zu den zu rezipierenden Medieninhalten seitens der Lernenden einsetzen muss, bevor eine Auswertung im Unterricht stattfinden kann. Dazu müssen Dissonanzen, entsprechend der Dissonanztheorie und des dynamischen-transaktionalen Ansatzes hergestellt werden. Dies sind Konzepte, die die Lehrenden in ihren didaktischen Unterrichtsplan und -ablauf berücksichtigen müssen, in diesem Zusammenhang aber noch keinen Eingang in die Literatur gefunden haben. Bei der Interpretation und Analyse von Bildern, Filmen und Dokumentationen im Geschichtsunterricht, müssen und sollen aber auch Prinzipien des Agenda Settings und des Framings miteinbezogen werden, denn um die Wirkmacht einer medialen Aussage ganzheitlich bewerten zu können, müssen alle am Kommunikationsprozess Beteiligten und kommunikativen Faktoren berücksichtigt werden.

Dies geschieht nicht nur zur Effektivierung der fachwissenschaftlichen Scripts zur Medien- und Quelleninterpretation in der Geschichtsdidaktik seitens der Lernenden. Hier spielen vor allem Komponenten der eigenen Reflexion der Mediennutzung und -rezeption im Sinne einer Orientierungskompetenz eine große Rolle. Es ermöglicht eine Reflexion eigener und fremder Medienwirkungsprozesse im Zusammenhang mit historischem Lernen. Dies ist als aktiver Beitrag zur Medienbildung und Medienkompetenz zu bewerten.

Ableitend davon muss sich die Geschichtsdidaktik mit Konzepten einer Medienwirkung von seitens des Mediums, der Sender und Empfänger zu allen historischen Epochen auseinandersetzen können, um selbstreflexiv auf das individuelle Geschichtsbewusstsein einwirken zu können.⁴⁹⁴ Je kompetenter ein Individuum die Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen der Medien bzw. die „Mediensprache“ interpretieren und einordnen kann, umso eher ist ein angemessenes Verstehen und Verarbeiten der medialen Präsentationen zu erwarten. Dies gilt nicht nur für die eigene Medienwirkung, sondern auch für das Verständnis fremder und früherer, vergangener Medienwirkungen in entsprechend aufgearbeiteten Kontexten. Es handelt sich um den Erwerb von Einsichten in Prozesse medialer Kommunikation, die Befähigung zu selbstbestimmtem und

⁴⁹² Braun, Nadja: Visual History. Visuelle Rhetorik bei Bildmedien verstehen. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.

⁴⁹³ Vgl. Bernhardt (Anm. 34).

⁴⁹⁴ Diese Feststellung wirkt sich direkt auf die Bildung von Kompetenzbereiche für eine Historische Medienkompetenz aus.

situationsangemessenem Handeln im Medienbereich unter Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge – heute, wie damals.

„Hilfreich erscheint zudem die rezeptionsästhetische Methode, die gezielt nach der emotionalen Wahrnehmung fragt, also beispielsweise danach, welche Gefühle die Bilder damals und heute auslös(t)en.“⁴⁹⁵

Diese Sichtweise belegt: Emotionen spielen beim Umgang mit Medien eine große Rolle.

Die Geschichtswissenschaft ist sich der zunehmenden Mediatisierung und Emotionalisierung bei der öffentlichen, nichtakademischen Präsentation von Geschichte durchaus bewusst. Jedoch hat sie die „Luftthoheit“⁴⁹⁶ über die Geschichtskultur längst verloren, dadurch, dass ein immer größer werdendes Publikum eine zunehmend gefühlsbezogene Darstellung von Geschichte fordert und dieser Wunsch, über verschiedene, nicht von der Geschichtswissenschaft beeinflusste Medien, bedient wird.⁴⁹⁷ Das Spektrum reicht vom historischen Roman, über den Geschichtsfilm und die Geschichtsdokumentation⁴⁹⁸, bis hin zu Computerspielen. Auch zahlreichen, modern gestalteten historisch-musealen Ausstellungen wurde bisweilen ein Missbrauch auf emotionaler Seite unterstellt. Die „Nüchternheit des historischen Blicks“ gehe mit der Adressierung von Emotionen bei der Vermittlung von Geschichte verloren, zugunsten einer „mythischen Sinnbildung“, die das Herz und nicht den Verstand anspreche, da anstelle des „Begreifens und Erklärens“, „Emotion und Suggestion“ treten.⁴⁹⁹ Empirische Beweise für diese negative Darstellung blieben jedoch bislang aus oder geschahen auf Ebene „mehr oder weniger differenzierter Produktanalysen“⁵⁰⁰. Das dahinterliegende, grundlegende Paradigma folgt nach FREERT und SCHMIDT jedoch einem veralteten und fragwürdigen Verständnis von Medienwirkung und Kommunikation und dem überholten Gedanken, dass emotionale Wirkungen direkt vom Medium auf den Rezipient, im Sinne des Stimulus-Response Modells, übertragen wird. Die Gefahr droht dabei nicht dem akademisch gebildeten Menschen: „das Emotionale mit den „Massen“ zu assoziieren, denen tendenziell die Fähigkeit zum rationalen Denken abgesprochen wird, hat eine lange Tradition [...]“⁵⁰¹, wie das in den folgenden Kapiteln zur historischen Entwicklung der Medienpädagogik aufgezeigt werden wird.⁵⁰²

⁴⁹⁵ Vgl. Braun (Anm. 492).

⁴⁹⁶ Frevert, Ute/Schmidt Anne: Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder. In: Geschichte und Gesellschaft 37 (2011), H. 1, S. 5–25. Hier: S. 12.

⁴⁹⁷ Nach SCHNEIDER hatte der Geschichtsunterricht früher einen entschiedenen Beitrag zum Geschichtsbild beigetragen. Folgende Gründe gibt er an: kein Zugang zu öffentlichen Medien, keine Multiperspektivität im Unterricht, ein durch die Gesellschaft vorgegebenes Geschichtsbild, das gegenüber anderen überlegen war, kein politischer Pluralismus. Vgl. Schneider, Gerhard: Geschichtsbild. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 290–292.

⁴⁹⁸ Zur Analyse von Geschichtsdokumentationen s. Anhang 9.2 mit Scripts und Hilfen zur Dekonstruktion.

⁴⁹⁹ Vgl. Frevert/Schmidt Anne (Anm. 496). S. 5.

⁵⁰⁰ Ebd. S. 17.

⁵⁰¹ Ebd. S. 19.

⁵⁰² s. Kapitel 4.3.

Dieses Fazit soll nicht dazu führen, dass auf ein Mehr an Emotion und Affekt in Geschichtsdarstellungen gesetzt werden soll. Das Gegenteil ist der Fall: Emotionalität muss als manipulative Hilfs-Konstruktion bei der Produktion und Rezeption von Medien erkannt und Verständnis geschaffen werden, wie diese eingesetzt und im Sinne des Produzent für die intendierte Rezeption genutzt werden soll. Lernenden soll bewusst werden, dass sie einerseits ihre medialen, emotionalen Bedürfnisse ausleben können und andererseits in der Lage sein, die Deutungshoheit über die historischen Fakten zu behalten und verstehen, wie Emotionalität und weitere Medieneffekte sich auf die Betrachtung- und Wirkungsweise ausnutzen. Im Idealfall können sie diese Rezeptionswirkungen auf Menschen aus unterschiedlichen Epochen der Geschichte zuordnen und erkennen, dass Medien schon immer auch im Sinne der Propaganda genutzt wurden. Emotionalität ist also eine analytische Kategorie und konstituierend für eine historische Medienkompetenz, die zu historischer Medienbildung führt.

Die konkreten Fragen im Umgang mit Emotionen sind, in Anlehnung an FREVERT und SCHMIDT, folgende: Welche medialen Strategien werden beim Einsatz von Emotionen verfolgt? Welche Prozesse werden durch sie verhindert oder befördert? Wie tragen mediale Strategien zur historischen Sinnbildungskonstruktion bei und dienen der (Aus-)Nutzung von „Geschichte als Argument“ im Sinne von CALLIESS⁵⁰³.

„Als analytische Kategorie können Emotionen dazu dienen, Phänomene wie den Geschichtsboom, den Wandel kulturellen Selbstverständnisses oder die Reproduktion sozialer Hierarchien zu zerlegen und zu erklären. Betrachtet man sie als Gegenstand, interessieren etwa Gefühlsdarstellungen in den Medien. Beide Dimensionen hängen oft miteinander zusammen.“⁵⁰⁴

Nach PANDEL kommt der Emotionalität beim Lernen von Geschichte eine besondere Funktion zu. Er bezeichnet das Geschichtsbewusstsein, als Basiskategorie historischen Denkens und Lernens, als im „hohen Maße emotional geprägt“, was es von anderen kognitiven Systemen unterscheidet. Seit 2013 bezeichnet er Emotionalität daher als neuen, integralen Bestandteil des Geschichtsbewusstseins.

„Gefühle spielen besonders bei der Ausbildung der sozialen wie der transtemporalen Identität eine wichtige Rolle, die sich in Sympathie und Antipathie (Bewunderung und Verachtung) für historische soziale Gruppen ausdrückt. Auch Vergemeinschaftung - Sozialer Gruppen kann über Emotionen erfolgen (Vaterlandsliebe vs. Franzosenhass). Selbst die formale Dimension der Temporalität ist oft mit Emotionalität verbunden. So spielen die Begriffe „Zukunftsangst“ und „Verdrängung“ von Vergangenheit im Geschichtsbewusstsein eine Rolle.“⁵⁰⁵

⁵⁰³ Calließ, Jörg: Geschichte als Argument. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 72–75.

⁵⁰⁴ Vgl. Frevert/Schmidt Anne (Anm. 496). S. 7.

⁵⁰⁵ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.148ff.

Für die Geschichtsdidaktik relevant sind bei der Betrachtung der Emotionen allerdings laut PANDEL nur die „kulturell erzeugten Gefühle“, die historisch entstanden und Veränderungen unterworfen sind und nicht die individuellen physiologisch-anthropologischen. Sie bezeichnet PANDEL als unhistorisch.⁵⁰⁶ Dabei ist zwischen gesellschaftlichen Gefühlserwartungen, die als Konventionen vorgeben, welche Gefühle man in bestimmten Situationen abrufen soll (Feeling-Norms) und sog. Expressions-Norms, Erwartungen in welcher Weise Gefühle in bestimmten Situationen ausgedrückt werden sollen, zu unterscheiden. So sind die emotionalen Konventionen auf europäischer Ebene bei einer Trauerfeier vs. Hochzeitsrede klar definiert. In anderen Kulturkreisen können diese jedoch genau umgekehrt ausgeprägt sein.

Der Behauptung, dass innerpsychische Phänomene in der Geschichtsdidaktik keine Rolle spielen, sei allerdings an dieser Stelle widersprochen, da diese medienvermittelt sein können und somit absichtsvoll herbeigeführt wurden. Für PANDEL spielen sie jedoch nur als soziale oder kommunikative Tatbestände eine Rolle, sofern sie sich in Form von Bewertungen als Resultat von Parteilichkeit ausdrücken (großartig, schrecklich, furchtbar) und wird als Geschichtsbewusstsein reflexiv, „wenn es in der Lage ist, diese Parteilichkeit mit plausiblen Argumenten zu rechtfertigen“. Vier Gefühlsgruppen kennzeichnen hierbei das Element Gesellschaftlichkeit des Geschichtsbewusstseins.⁵⁰⁷

- Gefühle der Verpflichtung (Scham, Schuld, Mitgefühl)
- Gefühle der Zugehörigkeit (Nationalgefühl, Vaterlandsliebe, Solidarität)
- Gefühle der Selbstpräsentation (Stolz, Ehrgefühl)
- Gefühle der Aversion (Ekel, Hochmut, Hass).

„Zu Gefühlen gehören Handlungen und Verhaltensweisen. Das drückt sich in dem klassischen Begriff des „Hurrapatriotismus“ aus. Vaterlandsliebe äußert sich in „Hurra-Rufen“. Gefühle können in ihrem Ausdruck gemanagt werden. Man kann seinem Zorn „freien Lauf“ lassen oder ihn „im Zaum halten“. Verhaltensweisen für Gefühle – vor allem Zugehörigkeitsgefühle – gehören durchaus in den Unterricht. Individuelles Empfinden ist in Gruppenerwartungen eingebunden. Emotionen werden erlernt, oder anders ausgedrückt: Gefühle sind „ansteckend“.“⁵⁰⁸

Um Emotionen wie Nationalstolz, Vaterlandsliebe oder Heimatverbundenheit herzustellen, bzw. Emotionen auf „Außenstehende“ und „Fremde Mächte“ zu lenken, wurde schon immer auf die manipulative Kraft der Medien zurückgegriffen. Staatlich gelenkte Propaganda hat es schon in der Antike gegeben, aber erreichte bereits im 30jährigen Krieg einen neuen Höhepunkt⁵⁰⁹, bei der die Armeen Druckerpressen mitführten oder im ersten

⁵⁰⁶ Ebd.

⁵⁰⁷ Ebd.

⁵⁰⁸ Ebd. S. 150.

⁵⁰⁹ Schmidt, Peer: Spanische Universalmonarchie oder "teutsche Libertet". Das spanische Imperium in der Propaganda des Dreißigjährigen Krieges. Stuttgart 2001 (Studien zur modernen Geschichte, Bd. 54).

internationalen Medienkrieg - der Reformation.⁵¹⁰ Ebenso konnten Bilder als Kriegserklärung dienen, wie CILLESEN in seinem Sammelband „Krieg der Bilder“ eindrücklich belegen kann.⁵¹¹ Die mediale Vermittlung von Gefühlen wurde genutzt, um den Feind als außerordentlich widerlich, unmoralisch und sittlich verroht darzustellen. Wer ihnen folgt, folgt dem Teufel und wird mit den verschiedensten Formen der Höllequalen bestraft.⁵¹² Diese Bilder wirken emotionaler als Texte alleine dies jemals beschreiben könnten. Heute tun das eben auch der Film, die Sozialen Medien oder auch der Musik kommt als Träger emotionaler Botschaften ein besonderer Stellenwert zu. Und es kommen laufend weitere Erkenntnisse, aus unterschiedlichen Fachbereichen⁵¹³ hinzu, die die Geschichtsdidaktik nicht länger ignorieren darf.

Somit ergibt sich eine Verbindung zwischen Medienwirkungsforschung und den Zielen der Geschichtsdidaktik, die sich durch eine medienpädagogische-historische Schwerpunktsetzung miteinander verbinden lassen. Hier sollte analysiert werden, wie sich die „wandelnden emotionalen Funktionen bei der Produktion, Distribution und Aneignung historischen Wissens“ auswirken und es sollten „Grundannahmen über Geschichtsrepräsentationen, Emotionen und visuelle Massenmedien“ hinterfragt werden „anstatt vorgängige Deutungsmuster unreflektiert fortzuschreiben“.⁵¹⁴ Emotionen bilden schon immer die zentrale Dimension von Erfahrung und Erkenntnis und müssen dahingehend berücksichtigt werden. Ebenso gilt es die lebenswirklichen Produkte der heutigen Geschichtskultur kritisch auf ihren Umgang mit Affekten und Emotionalität hin zu untersuchen.

Ähnlich wie die Medienwirkungsforschung, sucht die Mediensozialisationsforschung nach Wirkungen und Auswirkungen von Medien und Medieninhalten auf die Entwicklung

⁵¹⁰ Burkhardt, Johannes: Das Reformationsjahrhundert. Deutsche Geschichte zwischen Medienrevolution und Institutionenbildung 1517-1617. Stuttgart 2002.

⁵¹¹ Cilleßen, Wolfgang: Krieg der Bilder. Druckgraphik als Medium politischer Auseinandersetzung im Europa des Absolutismus; [anlässlich der Ausstellung Krieg der Bilder vom 18.12.1997 bis zum 3.3.1998 im Deutschen Historischen Museum]. Berlin 1997. S. 81-93.

⁵¹² Hierzu führt PANDEL noch weiter aus: Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts betrieb der Unterricht noch Gefühlsanleitungen durch Texte, Lieder („Deutschland, Deutschland über alles“) und Denkmäler (besser: „Fühlmäler“). Eine besondere Rolle spielte auch das Durchleben von Festen und Feiern (Schulfeiern, „Sedanfeiern“, „Führers Geburtstag“). Im DDR-Geschichtsunterricht waren in den „Unterrichtshilfen“ unter dem Begriff „Erziehungsschwerpunkt“ diejenigen Gefühle aufgeführt, die in den jeweiligen Stunden vermittelt werden sollten (z.B. Begeisterung, Stolz, Hass, Verachtung). In der bundesrepublikanischen Entwicklung hat in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein ein Entemotionalisierungsprozess stattgefunden. Daran ändern auch die obligatorischen Gedenkstättenbesuche nichts. Missverständlich war in der Lernzieltheorie der 1970er Jahre der Bereich der „affektiv-pathischen Lernziele“. Versuche, bei Schülern Betroffenheit zu erzeugen, haben sich nicht durchsetzen können. Die Betroffenheitspädagogik der 1980er Jahre spielt heute keine Rolle; erfolgreich war sie nicht. Die heutigen Empathieversuche („Einfühlen“, „Nachfühlen“) des Unterrichts zielen zwar grundsätzlich auf den Gefühlshaushalt der Schüler, sie sind aber eher Versuche, das moralische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen. Vgl. Vgl. Pandel (Anm. 85).

⁵¹³ Klaus Herding (Hrsg.): Wie sich Gefühle Ausdruck verschaffen. Emotionen in Nahtsicht. 2. Aufl. Taunusstein 2008 (Driesen Kunstgeschichte); Oliver Grau/Andreas Keil (Hrsg.): Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound. Frankfurt am Main 2005 (Fischer, Bd. 16917).

⁵¹⁴ Vgl. Frevert/Schmidt Anne (Anm. 496). S.24.

menschlicher Persönlichkeit. Sie bildet somit einen weiteren Beitrag zu erziehungswissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen, die im Rahmen der Medienpädagogik aufgegriffen werden.

4.2 Wissenschaftliche Grundlagendisziplinen der Medienpädagogik Mediensozialisation

„Mit Sozialisation ist die über die ganze Lebenszeit stattfindende Entwicklung beziehungsweise Veränderung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von den umgebenden sozialen und materiellen Umwelten gemeint“⁵¹⁵.

Zu dieser Umwelt gehören auch die Medien. Kein Wissenschaftler wird heute ernsthaft bestreiten wollen, dass die ständig zunehmende Zahl und Nutzung massenmedialer Angebote und die ubiquitäre Verfügbarkeit von Medien Einflüsse auf die Sozialisation der Menschen nimmt. Dabei geht es sowohl um die medial transportierten Inhalte, wie auch um die technischen Medien selbst, die für spezifische Sozialisationseffekte verantwortlich gemacht werden.⁵¹⁶ Dabei spielt auch eine Rolle, welche Macht die medialen Einflussfaktoren gegenüber den bestehenden und etablierten Einflussfaktoren haben, was somit eine Verbindung zur Medienwirkungsforschung darstellt. Die heutige Beschäftigung mit Mediensozialisation legt den aktuellen Sozialisationsbegriff nach HURRELMANN zugrunde, der die Sozialisation als den Prozess bezeichnet, in dessen „Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt.“ Sozialisation ist somit die lebenslang andauernde Aneignung und Auseinandersetzung mit den natürlichen, körperlichen und psychischen Anlagen. Diese bilden die Grundlagen einer „inneren Realität“, und der „äußeren Realität“, die durch die soziale und physikalische Umwelt gebildet wird.⁵¹⁷

„Die Sozialisationsperspektive der Medienforschung sieht nun die Massenmedien als einen zusätzlichen Sozialisationsagenten an“, bei der Kinder, Jugendliche und Erwachsene lernen „relevante Orientierungsmuster, Wissensbestände und Verhaltensweisen über Massenmedien“ zu übernehmen, „wie sie dieses beispielsweise auch über die etablierten Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Nachbarschaft und Gleichaltrigengruppen lernen.“⁵¹⁸ Medien gelten bereits als vierte Sozialisierungsinstanz.⁵¹⁹

⁵¹⁵ Lukesch, Helmut: Das Forschungsfeld "Mediensozialisation" - eine Übersicht. In: Gunnar Roters (Hrsg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. 1. Aufl. Baden-Baden 1999 (Schriftenreihe Forum Medienrezeption, Bd. 2), S. 59–84. Hier: S. 59.

⁵¹⁶ Aufenanger, Stefan: Mediensozialisation. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 87–92.

⁵¹⁷ Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel 2002 (Beltz Studium), S. 15.

⁵¹⁸ Baacke, Dieter/Vollbrecht, Ralf/Ferchhoff, Wilfried: Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation 1997, <http://www.lmz->

Laut AUFENANGER lauten daher die beiden aus der Medienwirkungsforschung entliehen Leitfragen der Mediensozialisation⁵²⁰:

1. Was machen die Medien mit den Menschen?
2. Was machen die Menschen mit den Medien?

Medien wirken durch ihre Gestaltung, Inhalte und Strukturen auf Menschen ein und haben ein besondere Wirkpotential. Dabei wurde in der frühen Forschung vornehmlich auf negative Aspekte der Medienwirkung, wie Gewaltdarstellung in Filmen und Video-/Computerspielen oder der Manipulation durch Fernsehen und Werbung fokussiert: Der Mensch als Objekt der Medienwirkung. Doch andererseits sind Menschen aktive Nutzende von Medien, die bewusst und teilweise schon medienkompetent, das Medienangebot selektieren können und den Wirkungen der Medien verstandesgemäß nicht vollkommen schutzlos ausgeliefert sind.

In der Schlussfolgerung kommt AUFENANGER zur Erkenntnis, dass eine dritte Position einzufügen ist, da Menschen und Medien miteinander interagieren und daher die Folgen und die Einflüsse aufeinander in diesem Wirkgefüge gesehen werden müssen. So kann z.B. ein bestimmtes Interesse über ausgewählte Medien und deren Inhalte mit einem bestimmten Charakter zum Ausdruck gebracht werden oder es können die eigenen Probleme projiziert werden. Dabei wird der Einfluss der Medien nicht nur negativ, sondern „in diesem Sinne auch positiv etwa zum Identitätsaufbau (z.B. beim Chatten) oder zur Lebensbewältigung (z.B. beim Fernsehen) gesehen. Wirkungen werden nicht kausal und unmittelbar unterstellt, sondern nur unter gewissen Bedingungen, in Kombination mit anderen Faktoren sowie mit zeitlicher Verzögerung versehen“.⁵²¹ Ein wichtiger Faktor ist z.B. die soziale Gruppe, wie die Familie, in deren Kontext sich die Medienbegegnung vollzieht. Mediensozialisation vereint daher sozialisationstheoretische und medienwirkungstheoretische Sichtweisen - vereint äußere und innere Realität, da „sich das entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“.⁵²²

LUKESCH beschreibt in seinem Beitrag „Sozialisation durch Massenmedien“ die Mediensozialisation als nicht geplantes Lernen von Einstellungen, Verhaltensweisen durch

bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/baacke_kinder/baacke_kinder.pdf, aufgerufen am 25.12.2014.

⁵¹⁹ Toman, Hans: Vorlesung So4B Sozialisation. Universität Flensburg. „Sozialwissenschaftler und Pädagogen sehen Medien schon als vierte Sozialisationsinstanz, innerhalb der Alltagswelten der Kinder und Jugendlichen. Medien ermöglichen die Konstruktion von sozialen Welten, prägen ihr Verhalten und werden aufgrund ihrer Vielfalt an Funktionen zu ständigen Begleitern der Kinder und Jugendlichen.“

⁵²⁰ Vgl. Aufenanger (Anm. 455).

⁵²¹ Ebd.

⁵²² Ebd.

spezifische Umweltanregungen.⁵²³ Damit wird sofort ein Unterschied zur Medienerziehung augenfällig: bei der Mediensozialisation werden die ungewollt negativen und auch positiven Einflüsse der Medien betrachtet.⁵²⁴

<ul style="list-style-type: none"> - Gewaltbereitschaft, Aggressionsneigung - Vorurteile, Feindbilder - Delinquenz - Suizidneigung - Angst - Depressivität - Berufsstereotype - Geschlechterrolle, Geschlechtsstereotype - Stereotype gegenüber psychisch Kranken - Stereotype gegenüber Sprech-/Sprachgestörten - negatives Weltbild - Genußmittel- und Drogenkonsum - Verbreitung esoterischen Pseudowissens - Beeinträchtigung religiöser Überzeugungen - politische Sozialisation - Freizeitsozialisation - Einstellung gegenüber Partnerschaft, Familie - einseitige Verbrechensdarstellung - Stereotypisierung von Behinderten - einseitige Darstellung von rassischen, ethnischen, sowie religiösen Minderheiten / fremder Kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> - Moralität, Normen, Werthaltungen - Wissen, Kreativität, Intelligenz - Prosozialität, Empathie, Altruismus - interpersonales Vertrauen - negative Effekte sexueller und pornographischer Darstellungen (zum Beispiel Entstehung sexueller Ängste, unerwünschte Beeinflussung von Männer- und Frauenbildern, Einstellung zur Partnerschaft) - Selbstkontrolle, Belohnungsaufschub - Gesundheitsverhalten (Risiken, protektive Verhaltensweisen ...) - kognitive Kompetenzen, Wissen, Kreativität, Problemlösungskompetenzen - Einstellung gegenüber Frauen / Männern - Sozialisation von Emotionen - Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen versus Hilflosigkeit
--	--

Abbildung 4-3: Persönlichkeits- oder Verhaltensbereiche, die als medienbeeinflusst untersucht wurden nach LUKESCH 1999⁵²⁵.

In der überwiegenden Mehrheit der mediensoziologischen Untersuchungen, konzentrieren sich diese auf die vermeintlich negativen Aspekte der Wirkungen von Medien auf die soziologische Entwicklung der Menschen bezüglich des Verhaltens, des Wissens, den Meinungen und Attitüden, des Fühlens und weiterer, psychologischen Komponenten. Daher schlussfolgert LUKESCH, dass dies durch Bestrebungen determiniert war, einfache Lösungen für bedrängende gesellschaftliche Probleme zu geben.⁵²⁶ Bereiche, in denen negative Auswirkungen durch Medien vermutet wurden, sind (schul-) leistungsbeeinträchtigende Effekte und die Stereotypenbildung über verschiedenste Gruppen und Verdrängungs- und

⁵²³ Lukesch, Helmut: Sozialisation durch Massenmedien. In: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel 2008 (Pädagogik), S. 384–395.

⁵²⁴ Vollbrecht, Ralf: Aufwachsen in Medienwelten. In: Karsten Fritz/Stephan Sting/Ralf Vollbrecht (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003, S. 13–24.

⁵²⁵ Vgl. Lukesch (Anm. 515), S. 63.

⁵²⁶ Vgl. Lukesch (Anm. 523).

Ersetzungsphänomerie in Bezug auf gesellschaftlich positiv bewerte Beschäftigungen mit Medien. Hierbei ist vor allem der Text und das Buch gemeint.⁵²⁷

In der aktuellen Debatte werden wissenschaftliche Fragestellungen neutraler formuliert. In der Medienkompetenzdebatte positioniert sich die Mediensoziologie mit der Forderung nach „der Fähigkeit des Menschen zur aktiven, selbstbestimmten und sozial-verantwortlichen Auseinandersetzung mit Medien“⁵²⁸. Daher haben sich seit den 90er Jahren Verschiebungen der Perspektive ergeben in Richtung des biographisch, eigenverantwortlichen Jugendlichen. „Nicht mehr die Jugendphase erzieht und prägt den sie durchlaufenden Jugendlichen [sic!], sondern die Jugendlichen [sic!] konstituieren durch ihre Aktivitäten und Lebensformen die Jugendphase.“⁵²⁹ Es entsteht eine Verschiebung von der „Sozialisation durch die Massenmedien“, hin zu einer „Sozialisation zu den Massenmedien.“⁵³⁰

„Im Unterschied zum älteren Sozialisationsansatz eignen sich die Heranwachsenden aktiv im Prozeß der Sozialisation zur Massenkommunikation die Medienkompetenz an, die es ihnen erlaubt, Medien für sich zu nutzen, den souveränen Umgang mit ihnen zu erlernen, eine ihnen angemessene Decodierungsfähigkeit zu entwickeln, sie sinnvoll und kreativ in ihrem Alltag einzusetzen oder auch – als pädagogisch negativ zu bewertendes Phänomen – sich ihnen untertan zu machen.“⁵³¹

Ein Beispiel für neue Ansätze in der Mediensoziologie ist der aneignungstheoretische Ansatz von SCHORB und THEUNERT, der davon ausgeht, dass durch Medien angebotene Symbole und Geschichten in die jeweilige, eigene Lebensbiographie und Lebenswirklichkeit übertragen und integriert werden. Ein anderes Beispiel ist SUTTER, mit seinen Theorien zur Selbstsozialisation durch digitale Medien und Web 2.0.⁵³² SUTTER stellt die Vermutung auf, dass der Umgang mit dem Internet und insbesondere mit Web 2.0 und Sozialen Medien, bei kommenden Generationen zunehmend zu einer eigenständigen Bewältigung des Umgangs mit Medien führt und somit zu einer höheren Selbstsozialisation. Dies soll zu einer Enttraditionalisierung, Pluralisierung, Individualisierung und einer neuen Vielfalt von Identitätsentwürfen führen. Die Nutzung von Anonymisierungsmöglichkeiten und Generierung von endlosen Identifikationsmerkmalen nach eigenen Wünschen, macht es möglich, ein weites Netz von neuen Kontakten zu schaffen und neue Formen der Gemeinschaft auszuprobieren. Diese Möglichkeiten bieten gleichzeitig Chancen und Risiken: einerseits des Verlorengehens in unverbindlichen Entwürfen in oberflächlichen Kontakten.

⁵²⁷ Ebd.

⁵²⁸ Vgl. Aufenanger (Anm. 455). S.88.

⁵²⁹ Vgl. Baacke/Vollbrecht/Ferchhoff (Anm. 518).

⁵³⁰ Bonfadelli 1981 zitiert nach: ebd.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² Sutter, Tilmann: Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden 2014 (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 27), S. 71–90.

Andererseits bietet sich die Möglichkeit für eine gesteigerte Reflexion über die eigene Identität und eine Festigung bestehender Freundschaften.

Die Aufgabe der Sozialisationsforschung ist es, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation neu auszutarieren und die Auswirkungen auf die geplante und gesteuerte Instruktion und Vermittlung von Medienkompetenz zu beschreiben.⁵³³

SÜSS beschreibt die Bereiche, in denen sich die Medien direkt oder indirekt auf den Medienkompetenzerwerb des Individuums auswirken⁵³⁴:

- Selbstkompetenzen (Reflexionsfähigkeit, Selbstbild, Impulskontrolle, Motivation, Werthaltungen, usw.)
- Sozialkompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, Rollenübernahmen, usw.)
- Sachkompetenzen (Weltwissen, Handlungskompetenzen, politische und kulturelle Partizipation, usw.)
- Medienkompetenz wird selbsttätig durch die Mediennutzung als Prinzip des „Lernens durch Versuch und Irrtum“ erworben. Fremdgesteuert wird sie von Erwachsenen an Kinder weitergegeben, aber zunehmend auch von Heranwachsenden untereinander und auch von Jüngeren an Ältere vermittelt.

PAUS-HASEBRINK verweist im Zusammenhang in ihrer Studie auf die Wissenskluffthese und die Digital-Gap-Theorie und stellt signifikante Unterschiede bei der Ausprägung von erwünschter Medienkompetenz und dem sozialen und ökonomischen Hintergrund von Heranwachsenden fest. Sie fordert daher:

„Gesellschaft definiert sich stärker denn je über die in ihr erzeugte und in ihr zirkulierende Kommunikation. Nicht zu kommunizieren oder von Kommunikation ausgeschlossen zu sein, das meint auch nicht angemessen kommunizieren zu können, gilt damit nahezu als pathologisches Phänomen, als Devianz. Die Förderung kommunikativer Kompetenz bzw. von Medienkompetenz [...] ist daher zu einer zentralen Aufgabe geworden. Sie gilt es im Hinblick auf die partizipatorischen Belange von Menschen in einer von Medien geprägten Gesellschaft ernst zu nehmen [...].“⁵³⁵

Schlussfolgernd fasst TOMAN die Positionen der Mediensozialisationsforschung zusammen und stellt dabei den Aspekt der individuellen Aneignung von Medienkompetenz heraus. „Mediensozialisationsforschung befasst sich mit zwei Grundfragen:

⁵³³ Ebd.

⁵³⁴ Süß, Daniel: Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen - Konstanten - Wandel. 1. Aufl. Wiesbaden 2004. S. 277.

⁵³⁵ Paus-Hasebrink, Ingrid: Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. In: MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2009), H. 17. S. 5f.

- Wie lernen Menschen den Umgang mit Medien und welche Formen des Umgangs lassen sich unterscheiden? (Aspekt: Medienkompetenz)
- Wie verändern Medien die allgemeinen Sozialisationsprozesse und sind dies entwicklungsfördernde oder -gefährdende Veränderungen? (Aspekt: Medieneffekte).⁵³⁶

4.2.1 Basistheorien aus der Mediensozialisationsforschung

Stereotypisierung	<p>LUKESCH hebt bei seinen Beispielen besonders einen Effekt hervor, der auch mediengeschichtlich schon immer eine große Relevanz hatte. Hierbei geht es um die Stereotypisierung durch Medien und die mögliche Schaffung von Vorurteilsinduktion.⁵³⁷ Schon bereits in der Literatur oder im Theater wurden verkürzende (pars pro toto), aber dennoch einfach wiedererkennbare Konnotationen eingeplant (zum Beispiel der Stotterer als der Dumme, der Mercedes als das Verbrecherauto, der gezielte Gang als Merkmal für Schwule).</p> <p>Es werden somit Skripts angesprochen und Kategorien geschaffen, „die zwar ins Formelhafte verkürzt sind, aber dennoch ein schnelles Verständnis ermöglichen und eine Realitätsfiktion anzielen.“ Bereits in der Literatur waren Stereotypisierungen notwendig, um schnell verfügbare Bilder seitens der Rezipienten zu adressieren. Umso wichtiger sind sie bei Medien, die aus zeitlichen Gründen einem Zwang zur Reduzierung und Schematisierung unterliegen. Dies führt zur mediensoziologischen These, dass die soziale Realität durch die Medien nicht entsprechend abgebildet werde und die vorurteilsgeladene Darstellung zu einer Übernahme vereinfachter Anschauungen über die Welt führen kann.</p> <p>„Erwähnenswert ist, daß innerhalb des Bereiches antisozialen Verhaltens der Stereotypenbildung die stärksten Modellierungseffekte zugesprochen werden.“ Diese lassen sich teilweise beliebig festlegen, denn „diese muß einer objektiven Analyse eines sozialen Phänomens oder eines psychischen Prozesses in keiner Weise entsprechen.“⁵³⁸</p> <p>Ähnliche Typologisierungsskripts wurden vielfach im Lauf der Geschichte genutzt. Hier sei der bereits mehrfach erwähnte „Medienkrieg“ zwischen Luther und der katholischen Kirche erwähnt oder die Ausnutzung der Propaganda in der Nazizeit gegenüber Juden und anderen „unerwünschten Gruppierungen“</p>
--------------------------	---

⁵³⁶ Vgl. Toman (Anm. 519). S. 14.

⁵³⁷ Vgl. Lukesch (Anm. 515). S. 64.

⁵³⁸ Ebd.

Mediale Geschlechter- Rollenbilder	<p>Ein guter Beleg für den Stereotypisierungseffekt ist die Geschlechterrollendarstellung in den Medien. Die dargestellten Geschlechterverhältnisse dienen als Beleg für vermeintliche oder tatsächliche Anerkennung von Gleichstellung und der Gleichstellung männlicher und weiblicher Attribute bei der medialen Repräsentation.</p> <p><i>„Frauen sind in den verschiedenen Fernsehgenres quantitativ unterrepräsentiert, für ihre Medienexistenz spielen Merkmale des Aussehens und der Jugendlichkeit eine wesentlich größere Rolle als für Männer; Frauen werden auch häufiger über ihren Familienstand definiert und seltener über ihren Beruf. Daneben werden durch viele subtile Botschaften die Positionen von Männern und Frauen differenziert, zum Beispiel die ‚Bestrafung‘ beruflichen Erfolgs von Frauen durch familiären Mißerfolg [...], die Unfähigkeit von Frauen, selbst Probleme zu lösen oder die Entpolitisierung der Frau. Auch neueste inhaltsanalytische Untersuchungen [...] weisen eine deutliche Orientierung an geschlechtsstereotypen Darstellungsformen nach.“⁵³⁹</i></p> <p>Dass eine mediale Rollenübernahme bei Heranwachsenden stattfindet und auch noch Adoleszente sich davon beeinflussen lassen, belegen zahlreiche Studien. Jugendliche sind altersgemäß auf der Suche nach der eigenen, „sexuellen Identität und den subjektiv passenden wie gesellschaftlich akzeptierten Möglichkeiten der Selbstdarstellung“⁵⁴⁰ und im Abgleich mit gesellschaftlichen Erwartungen. Medienkonsum stellt einen einfachen Weg dar, um die eigene Selbstwahrnehmung mit den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen zu korrelieren und bietet „mögliche Vorbilder zur Selbstpositionierung“⁵⁴¹ an. Hierzu gibt es zahlreiche Beispiele. Sei es nun die umstrittene Casting Show „Germanys Next Top Model“⁵⁴² oder „Deutschland sucht den Superstar“ (DSDS), die sich beide besonders bei Jugendlichen größter Beliebtheit erfreuen.⁵⁴³ „Medienvermittelte Sozialisation erfolgt</p>
---	--

⁵³⁹ Ebd. S. 64-65.

⁵⁴⁰ Witting, Tanja: Natürliche Schönheit, Machos und Emanzen. Beispiel rückwärtsgewandter Geschlechtsrollenbilder in TV-Shows. In: tv diskurs 18 (2014), H. 70, S. 10–15.

⁵⁴¹ Ebd. S. 14.

⁵⁴² Decker, Jan-Oliver: „Germany’s Next Topmodel“. Initiation durch Domestikation. Zur Konzeption der Person in Castingshows. In: Petra Grimm/Oliver Zöllner (Hrsg.): Medien - Rituale - Jugend. Perspektiven auf Medienkommunikation im Alltag junger Menschen. Stuttgart 2011 (Medienethik, Bd. 9), S. 135–156. Vgl. auch hierzu die Literaturempfehlung des Bayrischen Rundfunks: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/25-2012-1/Forschung_Studien_Jugendliche_Reality-TV.pdf aufgerufen am 26.01.2014. Götz, Maya/Gather, Johanna: Wer bleibt drin, wer fliegt raus? Was Kinder und Jugendliche aus Deutschland sucht den Superstar und Germany’s Next Topmodel mitnehmen. In: Television 23 (2010), H. 1, S. 52–59.

⁵⁴³ Bundeszentrale für politische Bildung: Gezielte Grenzverletzungen - Castingshows und Werteempfinden. <http://www.bpb.de/apuz/33554/gezielte-grenzverletzungen-castingshows-und-werteempfinden?p=all> aufgerufen am 26.12.2014. „Wenn Provokationen und moralische Grenzverletzungen hierbei von den Jugendlichen als strategisches Kommunikationsereignis identifiziert und bewertet werden, verlieren sie einen Teil ihres bedrohlichen Potenzials. Das reflexive Vermögen, die Entstehungs- und Verwertungsbedingungen dieser Formate analytisch zu durchschauen, verhindert eine Übernahme der dargestellten sozialen Verhaltensweisen und schafft das Vermögen, Funktionsweisen von (Medien-)Öffentlichkeit kritisch zu erkennen.“

	<p>gemäß der sozial-kognitiven Lerntheorie [...] durch Beobachtungslernen. Dabei verstärkt sich die Wahrscheinlichkeit zur Übernahme der wahrgenommenen Modelle u. a., je größer die vom Beobachter wahrgenommene Nähe zum Modell ist und je erfolgreicher das Modell präsentiert wird.“⁵⁴⁴ WITTING gibt aber zu bedenken, dass die Übernahme solcher Rollenbilder auch durch andere, nicht rückwärtig gewandte Personas in den Sendungen selbst, durch die Rezeption im eigenen sozialen Umfeld (Vgl. Theorie der Meinungsführerschaft) und durch die eigenen Medienerfahrung im Umgang mit diesen Rollenbildern beeinflusst wird. Es existieren dennoch Studien, die bereits Effekte beim Schönheitsempfinden unter Einfluss solcher Casting-Shows festgestellt haben.⁵⁴⁵</p>
Identitätsfindung	<p>Identitätsfindung beschrieben nach TOMAN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Die multifunktionale Nutzung und der unterschiedliche Medienkonsum dienen als Unterhaltung und Zeitfüller, zur Findung bzw. Stärkung der Gruppenidentität und der Identitätsentwicklung sowie als Gesprächsanlässe. Dabei erfüllen die Medien folgende Funktionsbereiche: die situative und soziale sowie die biografische und Ich-bezogene Funktion. Innerhalb der Peer-Groups und anderen Jugendkulturen spielen Medien ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie unterstützen den Interaktions- und Kommunikationsmodi der Gruppe, sie stellen den Bezugspunkt der Abgrenzung gegenüber Normen dar und dienen dem Aufbau von internen Standards. - Als Beispiel für Formen der Identitätsfindung und Sinnstiftung in virtuellen Welten [nennt er] das Phänomen ‚Boygroup‘. Mit diesem Designprodukt Boygroup, welches auf Massenkonsum ausgerichtet ist, identifizieren sich Kinder und Jugendliche hinsichtlich Mode, Kommunikation und Musik, insbesondere mit Musikmedien. Boygroups beinhalten eine wichtige sozialisatorische Funktion. Für Mädchen stellt eine Boygroup ein virtuelles Eroberungsfeld der Gefühle dar, ohne dass reale Konsequenzen drohen. Diese parasozialen Interaktionen dienen der Selbstverortung als Effekt von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. Sie ermöglichen den Heranwachsenden somit subjektive Empfindungen gegenüber z.B. Popstars. - Medien verhalten sich als Sozialisationsagenten und sind Teil der sozialen und materiellen Umwelt, mit der sich Heranwachsende und Erwachsenen aktiv auseinandersetzen. Das Sozialisationsziel strebt nach Medienkompetenz. Medien dienen als Spiegel und Transporteure anderer Sozialisatoren. Das Ziel beinhaltet hierbei die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und den Aufbau von Identität im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse.“⁵⁴⁶
Habitus	<p>„Der Habitus ist nach BOURDIEU der „Erzeugungsmodus der</p>

⁵⁴⁴ Vgl. Witting (Anm. 540). S.14.

⁵⁴⁵ Vgl. Götz/Gather (Anm. 542).

⁵⁴⁶ Vgl. Toman (Anm. 519).

	<p>Praxisformen“, d.h. die sozialen Akteure sind mit systematisch strukturierten Anlagen ausgestattet, die für ihre Praxis konstitutiv sind. Der Mensch ist also kein völlig freies Subjekt, wie es die Subjektivistinnen manchmal gerne sähen, sondern ein gesellschaftlich geprägter Akteur. Der Habitus gewährleistet die aktive und unbewusste Präsenz früherer Erfahrungen und setzt sich zusammen aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die bestimmen, wie ein Akteur seine Umwelt sensuell wahrnimmt, welche Alltagstheorien, Klassifikationsmuster, ethischen Normen und ästhetischen Maßstäbe er vertritt und welche individuellen und kollektiven Praktiken der Akteur hervorbringt. Das habituelle Dispositionssystem ist geprägt durch die spezifische Position, die der betreffende Akteur oder eine Gruppe von Akteuren innerhalb der Sozialstruktur einnimmt. Ein Habitus formt sich also im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen (materiellen und kulturellen) Bedingungen des Lebens, durch die spezifische Stellung, die ein Akteur und seine soziale Klasse innerhalb der gesellschaftlichen Relationen einnimmt. Dabei wird der Akteur nicht vollständig determiniert, vielmehr stellen die äußeren materiellen, kulturellen und sozialen Existenzbedingungen und ihre verinnerlichte Form als Habitus nur die Grenzen möglicher und unmöglicher Praktiken zur Verfügung. Die einzelnen individuellen Praktiken sind dem Akteur und seiner Wahlfreiheit überlassen. Durch den Habitus werden also Praxisformen und nicht einzelne Praktiken festgelegt. Außerdem lässt BOURDIEU auch andere Produktionsprinzipien von Praxis gelten, die unabhängig vom Habitus sind. Dies sind z.B. rationales Kalkül und die Befolgung ausdrücklicher Normen, zu deren Anwendung es nach B. dann kommt, wenn die objektiven Strukturen mit dem angelernten Habitus in Konflikt geraten, so dass der Habitus nicht mehr seine Orientierungsfunktion übernehmen kann. Dies geschieht in ökonomischen oder kulturellen Krisensituationen, aus denen auch Revolutionen oder Revolten entstehen können.“⁵⁴⁷</p>
--	--

Weitere Konzepte der Mediensozialisationsforschung sind der Aneignungstheoretische Ansatz nach SCHORB und THEUNERT, die Strukturanalytische Rezeptionsforschung CHARLTON und NEUMANN-BRAUN und die Konstruktivistische Sozialisationstheorie nach SUTTER.⁵⁴⁸ Diese Ansätze wurden u.a. bereits im Kapitel Medienwirkungsforschung angeschnitten.

4.2.2 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Auch für die Geschichtsdidaktik spielt die Sozialisationsforschung seit Ende der 1970er Jahre eine einflussreiche Rolle, da auch sie akzeptiert hat, dass die menschliche Entwicklung nicht

⁵⁴⁷ Theorien der Frühen Neuzeit Modernisierung - Zivilisierung – Disziplinierung: Habitusstheorie und Kapitalbegriff (Pierre Bourdieu); Uni Münster: <http://www.uni-muenster.de/FNZ-Online/theorien/modernisierung/unterpunkte/habtheorie.htm> aufgerufen am 26.12.2014.

⁵⁴⁸ Vgl. Aufenanger (Anm. 455).

über Reifung greifbar wird, sondern die sozialen Einflüsse und die sozio-ökonomische Zugehörigkeit zu betonen und zu untersuchen sind. Die Anerkennung der Geschichtsdidaktik erhielt die Soziologie auch dadurch, dass die „Geschichtlichkeit von Normen und Handlungsweisen mitbedacht“ wurde. „Gruppen orientieren sich an den Normen, die ihrerseits Geschichte haben.“⁵⁴⁹ Identifikation und Gruppenzugehörigkeit sowie Identität und lebensgeschichtliche Ansätze bei Heranwachsenden sind zentrale Themen der Sozialisationsforschung und wurde von der Geschichtsdidaktik bei der Formulierung des Geschichtsbewusstseins als eigene Kategorie – dem Identitätsbewusstsein – miteinbezogen. „Geschichtsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern Hilfestellung geben, eine eigene transtemporale Identität aufzubauen und eine kohärente Lebensgeschichte zu entwickeln.“⁵⁵⁰ Die Erkenntnisse der Soziologie haben Auswirkungen auf weitere Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – vor allem auf das von BERGMANN und THUN als achte Dimension eingeführte Geschlechtsbewusstsein⁵⁵¹, aber auch das Moralische und Politische Bewusstsein.

Medien spielen bei der Sozialisation eine erhebliche und anerkannte Rolle, weshalb sich auch ein eigener Fachbereich der Mediensozialisationsforschung mit diesem Thema auseinandersetzt. „Medien dienen als Mittler von Wissen, Weltbildern und Lebensorientierungen“,⁵⁵² was belegt, dass Weltbilder schon immer auch medial vermittelt wurden. Die Rolle, die die Medien dabei historisch einnehmen, wird von der Mediensozialisationsforschung erkannt und AUFENANGER formuliert sie so:

„Die mediale Umwelt wird dabei als eine sich stets unter spezifischen, historischen und gesellschaftlich kulturelle Bedingungen veränderte gesehen, mit der sich das handelnde Subjekt aktiv auseinander setzen muss.“⁵⁵³

Dies entspricht vollständig der Aufgabenstellung einer modernen Geschichtsdidaktik. Daher ist die Position von WILHARM und ENDEWARD noch einmal zu bekräftigen: Die Vermittlung von Medienkompetenz ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts, der wesentlich für ein Verständnis der Medienwirklichkeit heute beiträgt und die Veränderung von Kommunikation und Öffentlichkeit bewusst macht und diese Themen auf den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Hintergrund bezieht.

Die Geschichtsdidaktik trägt daher zur Medienkompetenz Lernender bei, indem sie sich die Bedeutung der Medien bei der Identitäts- und Gruppenbildung bewusst macht. Medien und deren Analyse sollen als wichtige Bausteine angesehen werden, denn es ist bei einer Interpretation durchaus zu berücksichtigen, wie Sozialisationsagenten, aber auch Politik und

⁵⁴⁹ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 128.

⁵⁵⁰ Nida-Rümelin, Martine: Der Blick von innen. Zur transtemporalen Identität bewusstseinsfähiger Wesen. Frankfurt a. M. S. 15.

⁵⁵¹ Bergmann, Klaus/Thun, Susanne: Beginn des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen 11 (1998), H. 2, S. 18–25.

⁵⁵² Schorb, Bernd: Sozialisation. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 381–388. Hier: S. 387.

⁵⁵³ Vgl. Aufenanger (Anm. 455). S. 88.

Werbung versuchen, auf die individuellen Perspektiven, Konstruktionen und Lebensgeschichten, zu allen Zeiten und Epochen, Einfluss zu nehmen. Lernende erkennen, welche Rolle Medien heute und früher bei der Wir-Gruppenbildung spielen und welche medialen Prozesse es gibt, die dazu dienen, die Sie-Gruppe zu diffamieren. Geschichtsdidaktik hat ebenfalls die Aufgabe, aktiv einen Beitrag zum „Kritischen-Medien-Optimismus“⁵⁵⁴ zu leisten und Lernende bei ihrer Medienbildung zu unterstützen, um sozio-ökonomische, geschlechterspezifische oder generationsspezifische Verwerfungen auszugleichen, Chancen nutzen zu können und sich der Risiken bewusst zu sein. Nur so können Lernende und heranwachsende Medienangebote beurteilen. Medien sind mit struktur-, wert- und normsetzenden Faktoren verbunden, dennoch können sich Individuen auf Basis aktiver Aneignungshandlungen auch Medieninhalten verweigern oder sich andere Ziele und Inhalte setzen.⁵⁵⁵ Ein Aufgreifen zeitgeschichtlicher Beispiele im Geschichtsunterricht sollte daher verstärkt berücksichtigt werden, um Lernenden Medienwirkungen und ihre Einflussnahme auf menschliche Sozialisation bewusst zu machen. (Ein Beispiel wäre ein Längsschnitt zur Rolle der Frau in der Werbung und ihre Auswirkungen auf Identitätsfindung und Rollenbilder.)

Weiterhin kann mittels der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts Anlass gegeben werden, mit der nach SUTTER ausgeführten Theorie (s. vorheriges Kapitel) über eine sinnvolle Rolle bei der Fremdsozialisation über Medienkompetenzvermittlung nachzudenken. Jugendliche können dank Web 2.0 und der Sozialen Medien ihre eigene Identität wechseln und ausprobieren. Dies geschieht in der Realität zumeist ungeplant und dient nicht dem eigenen beruflichen oder sozialen Fortkommen. Die narrativen Konzepte der Geschichtsdidaktik könnten im Zusammengang mit medienpädagogischer Praxis helfen, diesem Bedürfnis eine Zielrichtung zu geben. In historischen Kontexten lässt sich über Virtuelles Reenactment,⁵⁵⁶ mit Facebook, Twitter oder Blogs, das eigene politische und soziale Bewusstsein fördern. Gezielter Identitätswechsel, das Verstehen und Hineinversetzen in fremde Perspektiven und diese mit den eigenen Vorstellungen abzugleichen, ist ein bedeutsames und anerkanntes Ziel der Geschichtsdidaktik bezüglich des Aufbaus eines eigenen Identitätsbewusstseins.⁵⁵⁷ „Identitätsbewusstsein ist die Fähigkeit von Individuen und Kollektiven, sich im Wandel der Zeit als dauerhafte Einheit zu begreifen.“⁵⁵⁸ Dass ein Individuum zu verschiedenen Gruppen „wir“ sagt, ist heute hauptsächlich durch Medien geprägt. Das Zustandekommen dieser, durch Medien

⁵⁵⁴ Vgl. Süß (Anm. 534). S. 284. „Die Perspektive des »Kritischen Medien-Optimismus« betont die Spannungsverhältnisse, welche im Prozess der Mediensozialisation bewältigt werden müssen. Die Medien müssen als Ressourcen genutzt werden und das Risikopotenzial muss beachtet und so weit wie möglich kontrolliert werden. Je älter die Heranwachsenden sind, desto stärker sollte die Fremdkontrolle durch Selbstkontrolle ersetzt werden. Dies entspricht einem autoritativen Erziehungsstil, der die Selbststeuerung der Kinder in partizipativer Weise einschließt.

⁵⁵⁵ Vgl. Schorb (Anm. 552).

⁵⁵⁶ Bernsen, Daniel: Virtuelle Reenactment. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.

⁵⁵⁷ Vgl. Pandel (Anm. 115). S.15-16

⁵⁵⁸ Ebd.

hervorgerufen Akzeptanz gilt es für den einzelnen Lernenden sichtbar zu machen. Durch gezieltes Aufarbeiten medialer Bezüge im Geschichtsunterricht, durch Personifikation, und wo es in Ausnahmen angemessen ist, auch durch Personalisierung, in eigenen medialen Kontexten fremde Positionen und Beweggründe zu verstehen und nachzuvollziehen, ist eine Kernaufgabe einer neuen, veränderten Geschichtskompetenz. Dabei ist wichtig, dass den Lernenden immer ein ganzheitlicher Kontext zur Verfügung gestellt wird, der für die Lernenden sichtbar berücksichtigt, dass die historischen Handlungsoptionen durch andere Erfahrungen und Umstände bedingt sind, um somit z.B. eigene politische Positionen abzugleichen, mit den politischen Positionen ihres „Avatars“. Diese Methoden existieren in der Geschichtsdidaktik an für sich schon lange. Bislang hat man sie mit Kopien und Sprechblasen bewerkstelligt. Die Betonung der medialen Bezüge auf die Lebenswelt der Jugendlichen stellt die hier eigentliche Innovation dar – der Computer ist das Lernwerkzeug, welches neue Denk- und Lernräume eröffnen kann.

4.3 Erziehungswissenschaftliche Theorien im Kontext von Medienpädagogik

Die Erziehungswissenschaft spielt für die pädagogische Betrachtung der Medien eine besondere Rolle, da sie den Einsatz von Medien als Lehr-Lernmittel unter den Bedingungen ihres Einsatzes im Unterricht, aber auch ihren Einfluss auf Lernende, untersucht und auf eine lange Tradition zurückblicken kann. In der Geschichtsdidaktik besteht eine vergleichbare Dualität zwischen Medien, als Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis und den Medien als Lehr-Lernmittel.⁵⁵⁹ STAIGER⁵⁶⁰ und andere Autorinnen und Autoren⁵⁶¹ bemängeln aber zu Recht, dass trotz der zahlreichen Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft bezüglich des Lernens mit und über Medien und der Ausbildung von Konzepten zur Medienkompetenzvermittlung, die bisherige Sichtweise der Allgemeinen Didaktik, die den Medien vornehmlich eine Rolle als Träger und Vermittler von Informationen und Wissen in Lehr-Lernprozessen (Unterrichtsmedien) zuweist, in einem nur sehr geringen Maße Eingang in die Lehr- und Bildungspläne gefunden hat. Eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit Medien, geschweige denn mit der Medienkompetenz Lernender, hat bis vor wenigen Jahren kaum stattgefunden. Umso erfreulicher ist derzeit die Absicht fast aller Bundesländer, medienpädagogisch relevante Inhalte in Form von Medienkompetenzen in ihre neuen Bildungsstandards aufzunehmen.⁵⁶² Dem Fach Geschichte wird hierbei ausnahmslos eine Rolle bei der Vermittlung von Medienbildung/-kompetenz zugesprochen.

⁵⁵⁹ Vgl. Pandel/Schneider (Anm. 92).

⁵⁶⁰ Vgl. Staiger (Anm. 6), S. 70

⁵⁶¹ Vgl. Kapitel 5.

⁵⁶² S. Kapitel 5.2. zu Plänen und Absichten der einzelnen Bundesländer

Im Laufe der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem immer größer werdenden Spektrum an Massenmedien⁵⁶³ hat sich eine eigenständige Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft herausgebildet, die sich ausschließlich mit Medienbegriffen, Medienwirkungen und Medienkompetenzen, etc. beschäftigt – die Medienpädagogik. Medienpädagogik ist hierbei als Sammelbegriff zu verstehen und setzt sich aus zahlreichen Disziplinen zusammen und sieht sich in einer Vermittlerposition zwischen den Medien- und Kommunikationswissenschaften und der Erziehungswissenschaft.

Frühere Definitionen der Aufgaben der Medienpädagogik waren oftmals zu kurz gegriffen. Einerseits wurden ihre Aufgaben nur auf die Reflexion der Rolle von Medien im Erziehungsfeld gesehen, andererseits fungierte sie nur als Vermittlerin einer sachgerechten Teilnahme an der öffentlichen, medialen Kommunikation. Beide Definitionen greifen deutlich zu kurz. TULODZIECKI sieht darin die Begründung, warum alternative Begriffe, wie Mediendidaktik, Medienerziehung, Medienbildung und Medienkunde aufkamen,⁵⁶⁴ die jeweils eigene Schwerpunkte ausbildeten. Auch der Begriff der Medienkompetenz leitet sich aus dieser langen Entwicklung ab. Bis heute ist nicht geklärt, ob Medienpädagogik eher als ein komplementärer, synonym oder übergeordneter Begriff zu verstehen ist. TULODZIECKI verortet Medienpädagogik als Oberbegriff und betrachtet auch den Begriff der Medienbildung, der in der aktuellen Diskussion als Klammerbegriff im Spannungsfeld zwischen Medienkongruenz, Medienkompetenz und Medienerziehung verwendet wird, als ebenso untergeordnet.

Für die Geschichtsdidaktik ergibt sich ein anderes Problemfeld: In der geschichtsdidaktischen Diskussionen taucht immer häufiger der Begriff der Medienkompetenz auf. Dabei kann sich anhand der Beiträge nicht immer abzeichnen, welche Vorstellung und Definition von Medienkompetenz gemeint ist. So gelten der Umgang und die Verwendung medientechnischer Hilfsmittel, wie einem OHP oder Beamer, bereits als Beitrag zur Medienkompetenz. Bei anderen Veröffentlichungen wird auf die eigene Produktion von Narrationen mit Hilfe von Medien hingewiesen, durch die Medienkompetenz gefördert würde. Auch der Vergleich mehrerer selbst erstellter Versionen eines Films mit unterschiedlichen historischen Kommentaren⁵⁶⁵, könne Medienkompetenz fördern. Am Ende steht die Aufgabe, dass der Geschichtsunterricht Jugendliche dazu befähigen sollte, medienkompetent mit u.a. Videoplattformen wie YouTube umzugehen⁵⁶⁶. Alle diese Aussagen beziehen sich auf Medienkompetenz und meinen doch ganz unterschiedliche Strömungen und Zugangsweisen bei der Arbeit mit und über Medien. Im folgenden Kapitel wird eine genauere Begriffsbestimmung welche Felder und Aufgaben der Medienpädagogik existieren und welchen Beitrag Medienbildung hierzu leisten kann, gegeben.

⁵⁶³ Tulodziecki, Gerhard: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011, S. 11–39., hier S.12.

⁵⁶⁴ Ebd., S. 12-34.

⁵⁶⁵ Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 37–49. S.46.

⁵⁶⁶ Vgl. Borries (Anm. 21), S. 188.

Medien in Bildungszusammenhänge zu integrieren, war stets eine Aufgabe der Pädagogik und der entsprechenden Fachdidaktiken. Dabei kann Pädagogik auf eine lange Tradition im Gebrauch von Medien und technischen Hilfsmitteln im pädagogischen Kontext zurückblicken.⁵⁶⁷

Obwohl auch schon das Buch in früheren Zeiten unter Verdacht stand, negative Einflüsse auf die Jugend zu haben⁵⁶⁸, beginnt die erste Diskussion um „neue Medien“ mit dem Aufkommen des Mediums Film Anfang des 20. Jahrhunderts.⁵⁶⁹ Der erziehungswissenschaftliche Mediendiskurs um den Stellenwert und Einfluss der Medien auf das Individuum und die Gesellschaft sowie den Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes im didaktischen Kontext⁵⁷⁰ verlief dabei uneinheitlich. Dabei bewegte sich die pädagogische Sicht einerseits zwischen neuen Perspektiven, Chancen und Möglichkeiten und andererseits der Sorge, Skepsis und Ablehnung bezüglich der Gefahren, die sich durch den Einsatz eines neuen Mediums ergeben können. Der nach KRON/SOFOS stattfindende Mediendiskurs verlief dabei in drei Phasen. Die computereuphorische, bildungstechnologische Phase Anfang der 1960er Jahre, wurde von der medienkritischen Phase in den Siebzigern abgelöst. Diese Phase ging dann in den 90er Jahren in die handlungs- und lebensweltorientierte Phase über⁵⁷¹ und zeichnet sich durch den ständigen Konflikt zwischen Medieneuphorikern und Medienskeptikern aus.

Die in den folgenden Kapiteln dargelegten Strömungen der Medienpädagogik, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt wurden, lösten einander dabei nicht einfach chronologisch ab, sondern existieren bis heute parallel zueinander und überlagern sich teilweise.⁵⁷² Die Zuordenbarkeit eines zeitgenössischen Medienkonzepts ist auch heute von der Tendenz der Autorenschaft bezüglich dieser medienpädagogischen Strömungen abhängig. Diesen Entwicklungen und Strömungen voraus, gingen Erkenntnisse einer Disziplin, die wir heute als Medienwirkungsforschung bezeichnen und entscheidenden Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Medien hat.

„Medienpädagogik meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer empirischen bzw. theoretischen und normativen Grundlagen.“⁵⁷³

Die Ergebnisse der Medienwirkungsforschung hatten und haben einen großen Einfluss auf die Entstehung neuer Lerntheorien. Prinzipiell alle Lerntheorien leiten sich aus den

⁵⁶⁷ Meister, Dorothee M./Sander, Uwe: Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel 1999 (Praxishilfen Schule : Pädagogik). S.8.

⁵⁶⁸ Vgl. Moser (Anm. 365). S.9: Moser bezieht sich hier auf den Erziehungsroman „Emil“ von Jean-Jacques Rousseau, der die Lektüre von „Büchern als Geisel der Kindheit“ bezeichnete.

⁵⁶⁹ Vgl. Meister/Sander (Anm. 567). S.9

⁵⁷⁰ Vgl. Staiger (Anm. 6).S. 70

⁵⁷¹ Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos: Mediendidaktik. 1. Aufl. Stuttgart, [s.l.] 2003. S.40ff

⁵⁷² Anmerkung des Autors: Alle nachfolgend angegebene, medienpädagogische Literatur verweist, in unterschiedlicher Art und mit teilweise unterschiedlich formulierten Zeitangaben auf die gleiche Entwicklung, deren Umriss bei KRON/SOFOS aufgeführt sind.

⁵⁷³ Vgl. Tulodziecki (Anm. 434), S. 21.

Medienwirkungskonzepten ihrer Zeit ab. Schon immer wurden diese Erkenntnisse genutzt, um Lernenden einen bewussten Umgang mit Medien zu ermöglichen, oder sie vor den Folgen vermeintlicher Medienwirkungen zu bewahren. Aus diesen Bestrebungen heraus, bildete sich die Medienpädagogik.

Bis zum Anfang der 1960er Jahre, gab es noch keine eigenständige Fachdisziplin, die sich mit erziehungswissenschaftlichen Fragen bei der Auseinandersetzung Lernender mit Medien beschäftigte. Doch die generalisiert stattfindende öffentliche Diskussion über die immer größere werdenden Zahl von Massenmedien und deren Folgen, machte eine pädagogische Auseinandersetzung und einen pädagogischen Überbegriff notwendig. Parallel traten dabei die Begriffe Medienpädagogik, Medienkunde, Medienerziehung und Mediendidaktik auf, wobei Medienpädagogik, mit etwas zeitlichem Abstand Anfang der 60er, als erstes entstand. Beim Begriff der Medienpädagogik war aber anfänglich nicht klar, wie man ihn gegenüber den anderen Bereichen abgrenzen sollte, da der medienwissenschaftliche Diskurs auf zwei verschiedene Verständnisebenen von Medien und dem pädagogischen Umgang mit ihnen stattfand. TULODZIECKI definiert diese Ebenen wie folgt:

1. Medien als Träger und Vermittler zum Zwecke des Lehrens und Lernens in didaktischen Lehr-Lernprozessen (Unterrichtsmedien).
2. Medien als lebensweltlicher Teil der Freizeitgestaltung von Menschen und die Thematisierung von Massenmedien als Gegenstand von Unterricht.

Hinzu kamen Überschneidungen und Abgrenzungsprobleme zu den später entstandenen Begriffen Medienkunde, Medienerziehung und Mediendidaktik, die zum Teil auch noch heute fortbestehen.

*„Auch in gegenwärtigen Diskussionen ist keineswegs immer geklärt, ob ‚Medienpädagogik‘ eher als komplementärer Begriff zu anderen Begriffen zu verstehen ist, ob er synonym mit anderen Begriffen verwendet wird oder ob ihm eine Funktion als Oberbegriff zu den anderen Begriffen zukommt“.*⁵⁷⁴

Mit der Definition von KÖSEL und BRUNNER hat sich die Medienpädagogik zwischenzeitlich zu einem Ober- und Sammelbegriff entwickelt und gilt als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft.

*„Als Wissenschaft mit grundlegendem und systematischem Charakter untersucht die M[Medienpädagogik] die Bedingungen, Grenzen, Voraussetzungen und das Wesen einer Erziehung zu den Medien [Medienerziehung, M.S.] und einer Erziehung durch die Medien [Mediendidaktik, M.S.]“.*⁵⁷⁵

TULODZIECKI argumentiert ferner, dass die Medienpädagogik alle Fragen der pädagogischen Bedeutung von Medien umfasst, die die Bereiche Medienkunde, Medienerziehung,

⁵⁷⁴ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563). S.13.

⁵⁷⁵ Kösel, Edmund/Brunner, Reinhard: Medienpädagogik. In: Walter Horney u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh 1970, S. 354–355.

Mediendidaktik subsumiert. Dabei kommt den Bereichen Mediendidaktik und Medienerziehung aus handlungsbezogener Sicht eine zentrale Aufgabe innerhalb der Medienpädagogik zu, während der Medienkunde und der Medienforschung als kenntnis- und erkenntnisorientierten Bereichen vor allem eine unterstützende Funktion zukommt.⁵⁷⁶

BAACKE beschreibt die Hauptaufgabe der Medienpädagogik als Instanz, die primär Fragen des Verhältnisses von Menschen zu Medien beantwortet:

„Medienpädagogik geht aus von der Beobachtung und Interpretation gegebener oder sich entwickelnder Wirklichkeitskonstruktionen, wie sie die Medien einerseits anbieten, die Mediennutzer andererseits mitbringen.[...] Es hat sich inzwischen durchgesetzt, den Begriff »Medienpädagogik« als übergeordnete Bezeichnung für alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis zu verstehen und einzelne Aspekte der Medienpädagogik näher zu spezifizieren. Solche Aspekte sind: Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkunde, Medienforschung. Nicht zu vergessen sind wichtige Bezugswissenschaften (die Kommunikations- und die Medienwissenschaft, die Erziehungswissenschaft, die Allgemeine Didaktik, Psychologie, Soziologie und Philosophie). ‚Medienpädagogik‘ meint die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug.“⁵⁷⁷

⁵⁷⁶ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563). S.13.

⁵⁷⁷ Vgl. Baacke (Anm. 342). S.3-4

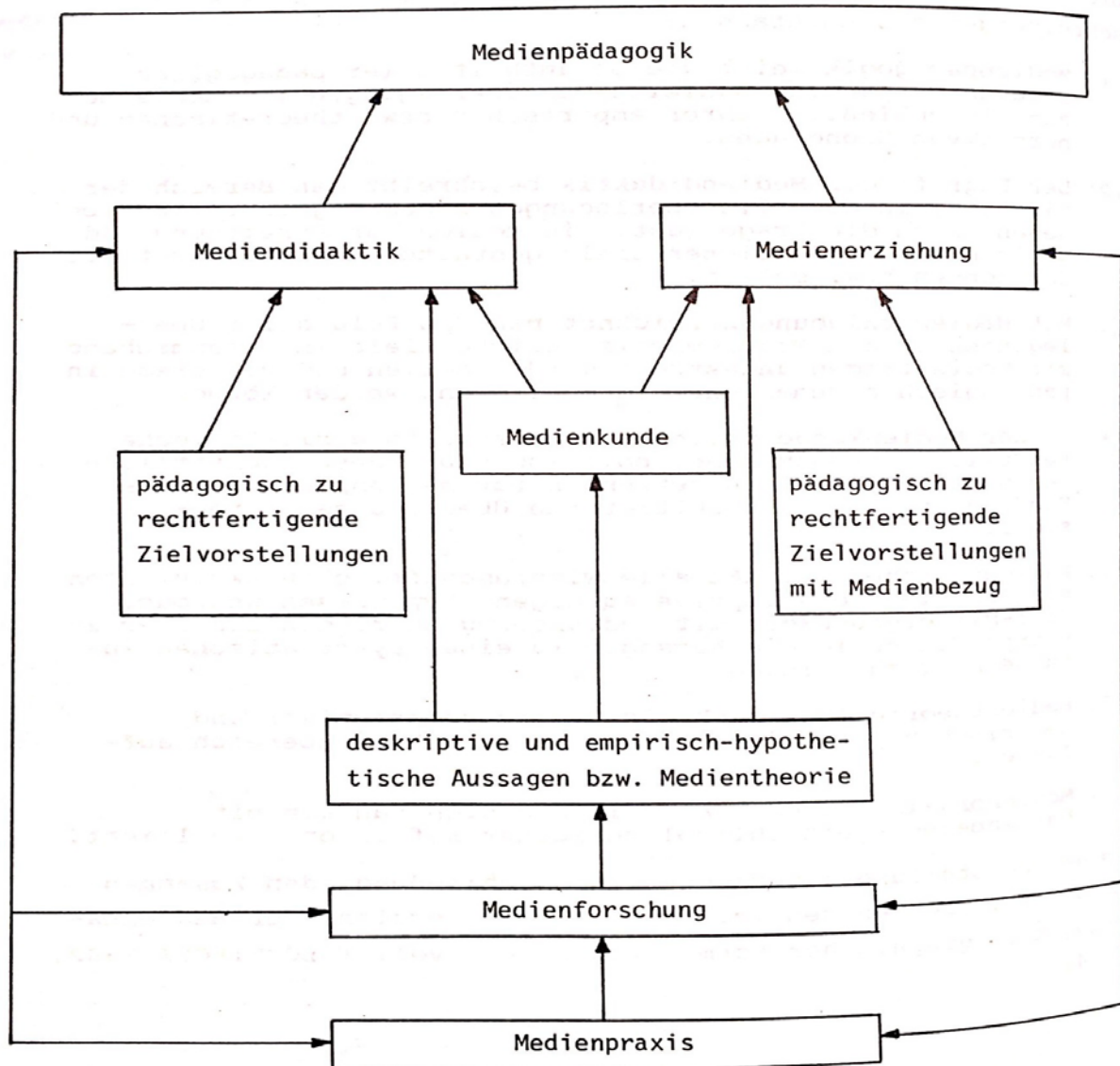


Abbildung 4-4 Teilgebiete und Bereiche der Medienpädagogik; Tulodziecki 19989, S. 22

Für TULODZIECKI zeigt sich das Feld, aus dem sich die Medienpädagogik bedient, bzw. die der Medienpädagogik zuarbeitet, in Abbildung XX folgendermaßen:

Dabei beschreibt die Medienpraxis das Feld, in dem sich Handeln und Reflexion mit Medien abspielt und vollzieht. Dieser Bereich wird von verschiedenen Fachdisziplinen mit dem Ziel beforscht, deskriptive Aussagen, Hypothesen und/oder Ziel-Mittel- Aussagen mit Medienbezug zu erhalten, bzw. zu überprüfen.⁵⁷⁸ Diese Ergebnisse werden von der Medientheorie zu Aussagen und Deutungen entweder rein deskriptiver Natur oder empirisch-hypothetisch zusammengefasst.

Zu verweisen sei an dieser Stelle darauf, dass Medienpädagogik nur im Sinne einer interdisziplinären Wissenschaft innerhalb der allgemeinen Pädagogik und ihren medienbezogenen Nachbardisziplinen, wie der bereits bei BAACKE aufgezählten Psychologie,

⁵⁷⁸ Vgl. Tulodziecki (Anm. 434). S.21

Soziologie und Philosophie gelten kann. Immer mehr Fachdisziplinen beschäftigen sich mit dem Selbstverständnis, den Wirkungen und Auswirkungen von Medien. Neben den bereits bestehenden Film-, Bild-, Theater- und Kommunikationswissenschaften, treten neue Bereiche, wie z.B. die Cultural Studies.

So erfüllt die Medienpädagogik die Rolle der Mittlerin zwischen den Erkenntnissen der unterschiedlichen Fachrichtungen und macht diese für ihre Subdisziplinen fruchtbar. Daher ist an dieser Stelle ein genauer Blick auf die unterschiedlichen Fachdisziplinen nützlich. Welche Beiträge leisten sie für die Medienpädagogik und welche Bereiche, Themen und Forschungsrichtungen können der Geschichtsdidaktik und der Ausprägung eines Medienverständnisses hinsichtlich einer historischen Medienkompetenz nützlich sein?

4.3.1 Historische Entwicklungslinien innerhalb der Medienpädagogik

4.3.1.1 Anfänge und Wurzeln erster medienpädagogischer Bemühungen⁵⁷⁹

Die Grundlage früher medienpädagogischer Bestrebungen ist die Tatsache, dass sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Verständnis von Pädagogik entwickelt und durchsetzt, das Kindheit als Schonraum wahrnimmt, der geschützt und behütet werden muss. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch, im Sinne ROUSSEAU, über natürliche und positive Anlagen verfügt, die es als solche zu bewahren gilt. Der heute als Bewahrpädagogik etablierte Begriff war Ausdruck für die frühen Bestrebungen, Kinder und Jugendliche vor den schädlichen, äußeren und gefährlichen Einflüssen einer sich veränderten Welt zu schützen. Diese Welt war im Umbruch: Industrialisierung, Verstädterung und die Verschiebung gesellschaftlicher Grenzen und Konventionen führten zu einer tiefen Verunsicherung, vor der Kinder geschützt werden mussten. „Die Massenschriften des 19. Jhds. und das um die Wende zum 20. Jhd. ‚neue‘ Medium Film wurden als Gefährdungen für diesen Schonraum angesehen.“⁵⁸⁰ Diese Einstellung führte zu frühen Formen des Jugendschutzes und wurde hauptsächlich mittels polizeilicher Zensur durchgeführt, um schädliche Wirkungen bei

⁵⁷⁹ Bei der weiteren Auseinandersetzung folgt der Autor dieser Arbeit vorwiegend den unterschiedlichen Autoren aus Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008. In anderen Werken lassen sich ähnliche Entwicklungslinien nachvollziehen, so z.B. bei: Hiegemann, Susanne: Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze - Traditionen - Praxisfelder - Forschungsperspektiven. Opladen 1994; Schorb, Bernd: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 75–86; Schiefner-Rohs, Mandy: Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben 2013 (L3T: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien), <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/100/name/medienpaedagogik>, aufgerufen am 17.03.2014; Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd Reinhard: Geschichte der Medienpädagogik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig Neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 80–86; Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005.

⁵⁸⁰ Hoffmann, Bernward: Bewahrpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 42–50. Hier: S. 42

Kindern und Jugendlichen betreffend ihrer sittlichen, geistigen und gesundheitlichen Reife zur vermeiden.⁵⁸¹

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstand mit der Reformpädagogik eine Bewegung, die menschliche Lebensumstände in der Industriegesellschaft des 19. Jahrhunderts kritisierte und im pädagogischen Bereich nach neuen Idealen und lebensweltlicher Orientierung strebte. Teil dieser Kritik waren die drohenden Gefahren der Schundliteratur, die durch die Möglichkeiten der Massenproduktion erhebliche Verbreitung fand.⁵⁸² Auch das neu entstandene Medium Film und der damit einhergehenden Verbreitung des Kinos, denen ein Großteil des Proletariats dankbar zusprach, löste starke Proteste bei den Gebildeten aus und „stieß aber auf die durchgängige Ablehnung der Pädagogen“. ⁵⁸³ Dabei wurden schon damals vier bis heute Gültigkeit besitzende Positionen der späteren Medienpädagogik festgelegt, die von MOSER⁵⁸⁴ folgend beschrieben werden:

1. Medienwirkungen unterscheiden sich zwischen Erwachsenen und Jugendlichen → Vor allem im Zusammenhang mit geschlechtlichen Darstellungen (heute: Pornographie).
2. Gewalt- und Verbrechensdarstellungen und anderes, gesellschaftlich nicht akzeptables Verhalten führt zur Imitation durch Jugendliche.
3. Das Buch werde durch schlechtere Medien (heute: Fernsehen, Computerspiele, Internet) zunehmend verdrängt.
4. Jugendliche können zwischen Fiktion und Realität nicht unterscheiden, da der Wirklichkeitssinn durch Medien getrübt werde.

Ein eindrucksvolles Beispiel medienpädagogischer Konzepte der Weimarer Republik, stellen AMLUNG/MEYER mit der „Schule des Sehens“ von REICHWEINS vor.⁵⁸⁵ Hier wurden bereits früh erste Grenzen des Bildeinsatzes und Grundformen der Seherziehung festgelegt, die auch für die Geschichtsdidaktik von großem Interesse sein sollten.

1. Lernende müssen lernen, die Differenz zwischen Bild und Wirklichkeit zu erkennen.
2. Lernende müssen lernen, die den Bildern anhaftende Deutung zu ermitteln.
3. Lernende müssen verstehen, die Subjektivität einer Bildperspektive zu durchschauen.
4. Lernende müssen erfahren, dass erst die komplementäre Nutzung medialer Informationen mehrperspektivische Zugriffe auf vermittelte Wirklichkeit eröffnet.

⁵⁸¹ Ebd. Hier: S. 45

⁵⁸² Moser, Heinz: Medien und Reformpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 15–21. Hier: S. 15.

⁵⁸³ Ebd. S. 16.

⁵⁸⁴ Ebd. S. 17.

⁵⁸⁵ Amlung, Ulrich/Meyer, Peter: „Wir möchten eine ‚Nation von Selbstdenkern‘ werden“. Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 32–41.

Wie beim historischen Lernen, geht es also um Konstruktion von Wirklichkeit, das Decodieren von Zeichen und Symbolen in Medien und die Sehpunkte und Perspektiven ihrer Autoren zu durchschauen. Besonders wichtig ist hierbei der Verweis auf die Multiperspektivität und Kontroversität. Zu beachten ist, dass diese Positionen lange vor der Etablierung einer modernen Geschichtsdidaktik festgelegt wurden und bis heute keine allzu große Resonanz in der Unterrichtspraxis gefunden haben.

Im sich anschließenden Zeitraum der NS-Diktatur wurden die durch die Anfänge der Medienpädagogik entwickelten Konzepte nicht weitergeführt. Verbände und Organisationen, die sich medienpädagogischen Zielsetzungen verpflichtet hatten, wurden im Zuge der Medien-Gleichschaltung verboten. „Alternative Medienbewegungen und kritische Medientheorien, die sich in beachtlicher Weise als Gegenentwürfe zur herrschenden Medienpraxis bilden konnten, [wurden] abrupt beendet [...]“⁵⁸⁶. Die mediale Arbeit während des Nationalsozialismus musste sich den Zielen „Erziehung und Propaganda“ durch „Medienlenkung und Medienkontrolle“⁵⁸⁷ unterwerfen und wurde gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich funktionalisiert. Die Arbeit mit Medien wurde in das genaue Gegenteil verkehrt und hatte „die Entmündigung des Menschen, die Beraubung seiner Individualität unter Anwendung einer irrationalen politischen Erziehungslehre“⁵⁸⁸ als Ziel. Aus diesen Erfahrungen der NS-Zeit heraus, wurden medienpädagogische Bestrebungen nach dem Krieg auf ein neues, wichtiges Grundelement hingeführt: die Möglichkeit des Missbrauchs und der Manipulation der Medien durch Politik und Wirtschaft, der es zukünftig entgegenzuwirken galt und gerade die Massenmedien als chronische Werkzeuge des Staates und der Industrie erscheinen ließ.

4.3.1.2 Bewahrpädagogische Medienpädagogik

Nach 1945 wurde an die bewahrpädagogischen Wurzeln der Weimarer Republik fast nahtlos angeknüpft, die dann zum Aufkommen des Begriffs der „**bewahrpädagogischen Medienpädagogik**“ in den 60er Jahren führte⁵⁸⁹. HOFFMANN fasst diese folgendermaßen zusammen:⁵⁹⁰

- Bewahren und Behüten von Kindern vor den schlechten Einflüssen der und schädlichen Umgang mit den Medien
- Fernhalten jüngerer Kinder von elektronischen Medien

⁵⁸⁶ Podehl, Bernd: Medienpädagogik in der NS-Zeit. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 21–31. Hier: S.26.

⁵⁸⁷ Ebd. Hier: S. 23.

⁵⁸⁸ Ebd. Hier: S. 22.

⁵⁸⁹ Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 160–167.

⁵⁹⁰ Vgl. Hoffmann (Anm. 455). Hier: S. 46

- Etablierung von gesetzlichen Regelungen und Medienkontroll- und Begutachtungsorganen.
- Steuerung des Medienkonsums der Heranwachsenden hin zum ‚guten‘, d.h. positiv begutachteten Medienprodukt und Beeinflussung der Wirkung durch Filmgespräche.

Diese Grundhaltungen fanden auch Eingang in den staatlichen Kinder- und Jugendschutz und etablieren und zementieren bis heute die bewahrpädagogischen Positionen, die sich in vielen, aktuellen Diskussionen, wie ein roter Faden, durch die Geschichte der Medienpädagogik ziehen. Dabei beziehen sich diese Diskussionen zumeist auf das gerade aktuellste Medium und entstehen vor allem immer dann, „wenn Problemlagen auch mit Medienwirkungen in Verbindung gebracht werden können.“⁵⁹¹ Die Liste der Autoren ist einschlägig bekannt: MANDER, WINN, POSTMAN, PFEIFFER, GLOGAUER, SPITZER. Sie alle fordern Verbote, Zensur, Besteuerung oder Beschneidung von Medien. Bei der pädagogischen Aufarbeitung greifen bewahrpädagogische Programme durchgängig auf geschlossene, didaktische Konzepte zurück, die versuchen den Konsum von Medien zu begrenzen oder zu verbieten, oder eigene, pädagogische Medienangebote den öffentlichen entgegenzusetzen, bzw. Lernende an positiv bewertete Medien heranzuführen. Dabei werden die Interessen, Prozesse und Emotionen der Jugendlichen und ihrer Bedürfnisse und Wünsche in einer Medien- und Kommunikationsgesellschaft größtenteils ignoriert und finden wenig Widerhall. Leitend ist zumeist ein für „gut“ befundenes Medium – meist das Buch oder der Text.

Dieser sehr starke normative Aspekt der Bewahrpädagogik wurde bereits Ende der 60er Jahre und wird auch heute noch, stark kritisiert. Vor allem zeigt sich nach Jahren, dass eine behütende Kontrolle und Verbote nicht wirksam sind: „Zu vielfältig und fast unkontrollierbar seien die Bezugsquellen. Verbote seien ebenso aussichtslos wie der ‚Versuch, den Regen zu verbieten‘“⁵⁹². Daher musste die Medienpädagogik⁵⁹³ ihre Zugangsweisen überdenken und überarbeiten. Es entstand Ende der 60er Jahre eine Gruppierung von „praxisnah, pädagogisch Lehrenden“, die das mündige Individuum als medienkompetenten und aktiven Rezipienten in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen rückten, der die Kompetenz zum selbstbestimmten Umgang mit Medien beherrscht.

Jedoch konnten sich diese Bestrebungen noch nicht allgemein durchsetzen, da die bewahrpädagogische Medienpädagogik durch eine weitere, gesellschaftliche Entwicklung Verstärkung aus einer unerwarteten Richtung erhielt.

⁵⁹¹ Ebd. S. 47.

⁵⁹² Vgl. Bundesministerin Brigitte Zypries 2007: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/killerspiele-verbieten-oder-nicht-1410050.html> aufgerufen am 11.04.2014.

⁵⁹³ Vgl. nachfolgende Kapitel

4.3.1.3 Kritisch-Emanzipative Medienpädagogik

Ausgehend von der Frankfurter Schule und durch die Wiederentdeckung der „Kritischen Theorie und Sozialphilosophie“ ADORNOS und HORKHEIMERS einerseits und der, u.a. durch die Auseinandersetzung und Aufarbeitung der Rolle der Medien im Nationalsozialismus, entstandenen kritischen und marxistischen Medientheorien⁵⁹⁴, kam es zu einer neuen Entwicklungslinie innerhalb der Medienpädagogik, die von großem Einfluss sein sollte: **die Kritisch-Emanzipative Pädagogik im Umgang mit Medien.**

„Mit dem Präfix kritisch-emanzipativ wird eine historische Phase der Medienpädagogik aus den 1960er und 1970er Jahren benannt, deren zentrales Charakteristikum ihre Abstraktheit bzw. gesellschaftspolitische Ausrichtung ist. Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft folgte die kritisch-emanzipative Medienpädagogik der sozialwissenschaftlichen Wende einer noch weitgehend geisteswissenschaftlich ausgerichteten Pädagogik hin zu einer Erziehungswissenschaft, die sich bewusst in den Dienst von Aufklärung, Emanzipation und Gesellschaftsveränderung stellte.“⁵⁹⁵

Der grundsätzliche politische Manipulationsverdachts, der gegenüber den Medien erhoben wurde, nämlich dass der Rezipient potenziell Opfer der Medien werden kann, stand im Zeitgeist linker Kulturkritik. Zentral war, dass die Massenmedien und die industrielle Massenproduktion von Kultur, als Teil des kapitalistisch-industriellen Systems, die als Kulturindustrie oder auch Bewusstseinsindustrie⁵⁹⁶ bezeichnet wurden, dem staatlich-industriellen Unterdrückungsapparat zuarbeiten. Der Rezipient ist, in dieser Logik, unmündiges Opfer, das die Zusammenhänge zwischen Staat und Industrie nicht sehen und verstehen kann. Er sieht nicht, dass die Aufgabe der Medien die Manipulation des Rezipienten zum Erhalt der bisherigen Produktionsverhältnisse ist. Dies geschieht dadurch, dass der Rezipient zum passiven Konsumenten degradiert wird. Ziel muss also die Herausführung des Rezipienten aus seiner selbstverschuldeten Ohnmacht sein und die Bewusstmachung der manipulativen Funktion der Medien. Dieses Ziel will die kritisch-emanzipative Medienpädagogik durch die politische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse erreichen. Dies ist kein reines pädagogisches, sondern also ein politisches Ziel und Pädagogik soll zur Revolution der Verhältnisse beitragen. Die Methoden und Vorgehensweisen bei der konkreten Umsetzung ähneln sehr der bewahrpädagogischen Position: „Auch hier dominiert auf der einen Seite das Manipulationspotenzial der Massenmedien. Auf der anderen Seite stehen die passiv-

⁵⁹⁴ Vgl. Kapitel 2.2 (marxistische Medientheorien).

⁵⁹⁵ Sander, Uwe/Ganguin, Sonja: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 61–65, hier S. 61.

⁵⁹⁶ Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8), S. 97–132.

erleidenden Rezipienten, die entweder, bewahrt‘ (Bewahrpädagogik) oder, aufgeklärt‘ (kritisch-emanzipative Medienpädagogik) werden müssen.“⁵⁹⁷

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass von beiden Seiten identische, pädagogische Forderungen gestellt wurden. Die Gründe, warum solche Maßnahmen nötig waren, kamen aber aus völlig unterschiedlichen Positionen heraus: die Sorge der konservativen Kulturkritik oder Bewahrpädagogik, dass die trivialisierenden Massenmedien zu Werteverlust und die Auflösung bestehender Verhältnisse führen würden und der Sorge der kritisch-emanzipativen Position, die genau vor dem Gegenteil warnte – der Stabilisierung von politischen Ungleichverhältnissen.⁵⁹⁸ Eine Mehrheit in der Bevölkerung fanden diese Meinungen jedoch nicht.⁵⁹⁹

Bis zu den frühen 70er Jahren, wurde der Rezipient aufgrund des zugrunde liegende Medienbegriffs sowie des dazugehörigen Kommunikationsmodell als passives Individuum betrachtet. Das auf Grundlage des Reiz-Reaktions-Schemata gebildete Verständnis von Lernen und Informationsübertragung, sah das Subjekt als Objekt an, das den Wirkungen der Medien hilflos ausgesetzt ist.⁶⁰⁰ Obwohl Bewahrpädagogik und kritisch-emanzipative Medienpädagogik zuerst ins gleiche pädagogische Horn bliesen, fanden große Teile der Anhängerschaft der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik relativ schnell zu einem neuen Verständnis medienpädagogischen Handelns und streiften bewahrpädagogische Ansätze ab, zugunsten einer „neuen Einbeziehung von Kritik und Emanzipation in eine Variante, die sich am Medienalltag der Rezipienten orientierte, Medienpädagogik als praktische Medienarbeit verstand und vor allem das Medienwissen der Akteure und ihre Mediennutzung im Alltag ernst nahm“⁶⁰¹. Der entscheidende Impetus zu dieser neuen Denkform wurde durch die Tatsache bedingt, dass sich aufgrund des politisch-theoretischen Ansatzes, keine Praxis- und Handlungsorientierung entwickelte. Die Lücke zwischen Theorie und einem pädagogisch, didaktischen Modell musste durch die emanzipatorische Zuwendung zum Individuum geschlossen werden. Der entscheidende Beitrag zur Medienpädagogik ist somit der Aspekt der „Medienkritik“⁶⁰², der „Medienanalyse“ und das grundlegende, emanzipatorische Verständnis medienpädagogischen Handelns.

Parallel zu der Entwicklung neuer Medientheorien und Medienwirkungskonzepten, kam es zu einer Neudefinition der Medienpädagogik.

⁵⁹⁷ Vgl. Sander/Ganguin (Anm. 455), S. 62.

⁵⁹⁸ Ebd.

⁵⁹⁹ Besonders berücksichtigen muss man bei dieser Diskussion, dass es sich wieder einmal um eine reine wissenschaftliche und intellektuelle Auseinandersetzung handelte, die maximal ins Bildungsbürgertum ausstrahlte. Die stets zunehmenden Zahlen der Medienempfangsgeräte und die stetig steigende Zahl der Konsumenten und des Anwachsens des pro Kopf Konsums bestätigen dies eindrücklich. Vgl. hierzu die Grafik über die Anzahl der TV Geräte pro Haushalt seit 1975: <http://www.planung-analyse.de/services/newsarchiv/pages/protected/pics/531-org.jpg> aufgerufen am 24.12.2014 oder die Zunahme des TV Konsums seit 1992: <http://kabel-blog.de/wp-content/uploads/2011/01/TV-Sehdauer2010.jpg> aufgerufen am 24.12.2014.

⁶⁰⁰ Vgl. Kapitel 4.1.2.1. Medienwirkungsforschung SOR Modell

⁶⁰¹ Ebd. S. 63.

⁶⁰² Vgl. Kapitel 4.7 Medienkritik.

4.3.1.4 Handlungs- und Teilnehmerorientierte Medienpädagogik

Eine Erweiterung des medienkritischen Ansatzes Mitte der 70er Jahre führte zu einer **handlungs- und teilnehmerorientierten Medienpädagogik**, „deren Hauptziel die Demokratisierung von Kommunikationsstrukturen ist: Medien sollen nicht länger ausschließlich als Sprachrohr der Etablierten Politik, Kultur und Wirtschaft dienen, sondern auch Artikulationsmittel der bisher ‚sprachlosen‘ Mehrheit werden“⁶⁰³.

*„Die medienpädagogische Kernfrage hieß also nicht mehr: Was machen die Medien mit den Bürgern, sondern was können die Bürger mit den Medien machen? Diese Medienpädagogik verfolgt verstärkt das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen und die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und Bedürfnisartikulation durch aktiven eigenen Umgang mit Medien zu fördern. Sie will Handlungskompetenz gegenüber und im Umgang mit Medien vermitteln.“*⁶⁰⁴

Gefördert werden soll eine aktive und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Medien, wie sie z.B. in den 80er Jahren im Bürgerjournalismus und den „offenen Kanälen“ ihren Ausdruck fanden. Dabei ist die Aufgabe der Medienpädagogik, durch das Handeln mit Medien neue Bildungsräume für eine Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen zu schaffen, in denen das Subjekt selbst aktiv werden und damit durch sein eigenes Handeln einen neuen Bezug zur Medienkritik entwickeln kann.⁶⁰⁵ Auch auf diese Entwicklung ging die Wiederentdeckung der Radiotheorie BRECHTS durch ENZENSBERGER⁶⁰⁶ und die Entdeckung des „aktiven Nutzers“⁶⁰⁷ zurück und trugen zu einem anderen Verständnis der Medienpädagogik bei. Diese und weiterführende Erkenntnisse über die Selbstbestimmung der User/ Nutzende und die Einrichtung eines „Rückkanals“⁶⁰⁸ bei der massenmedialen Kommunikation, spielen eine verstärkte Rolle bei der Entwicklung des Web 2.0.

4.3.1.5 Bildungstechnologische Medienpädagogik

Neben diesen Bemühungen um den Rezipienten als Subjekt und Objekt von Medienwirkungen in der öffentlichen Kommunikation, gab es weitere Bestrebungen, die vor allem die Rolle der Lehr-Lernprozesse in Bildungsinstitutionen in den Blick nahm und Medien als **bildungstechnologische Medienpädagogik** unter dem Fokus der Optimierung und des effizienteren Einsatzes von Medien in Lehr- und Bildungsprozessen richtete.⁶⁰⁹ Dabei wird unter dem Begriff „Bildungstechnologie“, „Unterrichtstechnologie“ und „pädagogische Technologie“ eine direkte Übersetzung „[...]des US-amerikanischen Fachausdruckes

⁶⁰³ Vgl. Hüther/Podehl (Anm. 579). Hier: S.85

⁶⁰⁴ Ebd.

⁶⁰⁵ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 579). Hier: S.2

⁶⁰⁶ Vgl. Kapitel 3.1.1 (Vom Web1.0 zum Web X,0)

⁶⁰⁷ Vgl. Sander/Ganguin (Anm. 455), S. 63.

⁶⁰⁸ Vgl. Leschke (Anm. 61), S. 86.

⁶⁰⁹ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 579). Hier: S.3

»Educational Technology« betrachtet, wie er in den 50er Jahren dort als praktische Anwendung der behavioristischen Lerntheorie, etwa der SKINNERSCHEN ‚Theorie der positiven Verstärkung‘, aber auch bald als politischer Auftrag nach dem sog. Sputnik-Schock 1957 aufkam⁶¹⁰. Dadurch entwickelte sich in den westlichen Blockstaaten ein neues Bildungsverständnis, das durch effizientere Methoden und leistungsfähige Apparaturen⁶¹¹ erreicht werden sollte. Lehrkräftemangel und Probleme bei der Qualität der Lehrkräfteprofessionalität, Fragen der Bildungsökonomie und das Aufkommen der programmierten Unterweisung trugen dazu bei, das Lehren und Lernen durch den Einsatz von Medien – vor allem von Computern – zu verbessern oder gar zu optimieren. Die Tendenz von bestimmten Gruppierungen, neu entstandene Technologien für das Lernen oder die Unterhaltung euphorisch zu begrüßen und nutzbar zu machen, zieht sich durch weite Teile der Menschheitsgeschichte. Jedoch erreichte die Euphorie, im Zusammenhang mit der Entwicklung des Behaviorismus und des Computers einen neuen Höhepunkt. Die Ziele der bildungstechnologischen Medienpädagogik waren, neben der reinen Input-Fokussierung beim Lernenden:⁶¹²

- Zum einen Theorie und Forschung entwickeln, wie Lehren und Lernen optimal und rational – soll heißen: nach (erfahrungs-)wissenschaftlich objektivierbaren und ökonomischen Kriterien – zu realisieren ist und welche kognitiven, verhaltenswissenschaftlichen, organisatorisch-methodischen Faktoren dafür relevant sind und wie sie allgemeingültig, im Sinne wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, eruiert werden können (als Grundlagenforschung);
- Zum anderen praxisorientierte Anwendungen zu erstellen, mit diesen nicht zuletzt auch natur- und ingenieurwissenschaftlich begründeten Erkenntnisse und als Entwicklung daraus resultierende Strategien und Verfahrensweisen zur Optimierung und Effektivierung von Lernprozessen bis hin zur Konstruktion sie unterstützender, aber auch sie ersetzender Lehr- und Lerngeräte entwickelt werden können.

Auf die i.d.R. hinreichend bekannten theoretischen Annahmen des Behaviorismus kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.⁶¹³ Die Umsetzung der behavioristischen Lerntheorie mit Hilfe von technischen Medien wird als „Programmierte Instruktion“ bezeichnet.⁶¹⁴ Die Nutzung des Computers steht hierbei im Mittelpunkt und wird bis heute unter dem Begriff „Computer-Based-Training“ (CBT) genutzt. Dabei werden Lernenden sequentiell aufeinander aufbauende Informationseinheiten dargeboten, die in der Formulierung dazu passenden Fragen münden, die die Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit beantworten können. Den

⁶¹⁰ Kübler, Hans-Dieter: Bildungstechnologie. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 32–36. Hier: 32

⁶¹¹ Ebd.

⁶¹² Ebd.

⁶¹³ Helmut M. Niegemann (Hrsg.): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg 2008 (X.media.press), der die Entwicklung des Behaviorismus und seine Wurzeln nachverfolgt und darstellt.

⁶¹⁴ Kerres, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. Aufl. München, Wien 2001. Hier: S. 48.

Lernenden werden diese Fragen anschließend – bei guten Programmen mit Hilfestellungen – zur Beantwortung präsentiert. Dabei werden richtige Antworten verstärkt (Verstärkungslernen) und falsche Antworten ignoriert und wiederholt.

Sehr viele E-Trainings und CDs und DVDs für den Geschichtsunterricht sind, bis heute, so oder gleichartig aufgebaut. Ähnliche Programme existieren auch für das Web 2.0 und firmieren als „Web-Based-Training“ (WBT). Die Ergebnisse solcher Trainings sind allerdings höchst kritisch. Wenn es nicht um reines Regellernen geht, hat diese Form des Lernens deutliche Schwächen.

„Die Aneinanderreihung von Informationseinheiten (seien sie textlicher oder multimedialer Art) mit anschließenden Prüfungsfragen erweist sich für Lerner nach einiger Zeit i.a. als unerträglich stereotyp. Ein tieferes Verständnis der Lehrinhalte erschließt sich dem Lernenden kaum, weswegen die Anwendungen vielfach auf einfaches Faktenwissen beschränkt bleiben.“⁶¹⁵

Auch gab es nur wenige Studien, die einen Mehrwert für das Lernen bestätigen konnten. Eingang in den schulischen Unterricht fanden solche Lernprogramme in den 80er Jahren kaum und die Lehrkraft an sich erwies sich als rationaler und flexibler und war folglich nicht zu ersetzen. Hinzu kam nach KÜBLER, dass das computervermittelte Reiz-Reaktionslernen von reformpädagogischer und emanzipatorischer Seite als mechanisches und industrielles Lernen kritisiert und abgelehnt wurde, „hinter der sich jedoch ökonomische Interessen und Strategien zur Internalisation von Herrschaft und Abhängigkeit verbergen [...], doch die von ihnen zugleich verfolgte Rationalisierung und Programmierung des Lernens steht dem reformpädagogischen Anspruch nach ganzheitlichem, auch erzieherisch, emotional und sozial ausgerichtetem Lernen, um die persönliche wie die soziale Identität des einzelnen zu fördern, bislang strikt entgegen.“⁶¹⁶

Wie die bewahrpädagogischen präventiv-normativen Strömungen auch, steht die bildungstechnologische Strömung in starker Abhängigkeit zur Entwicklung neuer Technologien. Nach dem Abklingen der ersten Euphorie bei der Einführung der Programmierten Instruktion, kam es zu ähnlichen, euphorischen Erscheinungen mit der Einführung des Personal Computers und des Internets in den 90er Jahren. Die lernpsychologischen Muster hinter dem sog. E-Learning entsprachen jedoch weiterhin oftmals den Konzepten des Behaviorismus und damit des Reiz-Reaktionslernens. Obwohl seit den 70er Jahren mit dem Kognitivismus, dem Konstruktivismus und den Konnektivismus, immer wieder neue Konzepte zum besseren Verständnis des Lernens entwickelt wurden, konnten diese Lerntheorien sich nur schwer und unter sehr großer Kostenanstrengung auf Bildungstechnologien wie den Computer übertragen werden, so dass sie sich bis heute kaum durchsetzen konnten. So griff zumeist die Industrie auf behavioristische E-Learning Konzepte zurück, da sie durch den Wegfall orts- und zeitgebundener Trainings in der Lage waren, die

⁶¹⁵ Vgl. Niegemann (Anm. 613). Hier: S.51

⁶¹⁶ Vgl. Kübler (Anm. 579). Hier: S.34

Kosten für Fortbildungen einzusparen; zumal sich die Arbeit mit Computern und dem Internet zwischenzeitlich flächendeckend etabliert hat. Diese Punkte galten und gelten bis heute nicht für schulische Bereiche, wo sich das E-Learning, trotz Förderprogramme, kaum durchsetzen konnte.⁶¹⁷

Während sich also die bildungstechnologischen Hoffnungen – trotz Anpassungen ihrer Konzepte an moderne Lerntheorien mittels Blended-, Social- und Mobile Learning, im schulischen Bereich nicht erfüllt haben, spielt die Frage nach der Integration digitaler Medien in Lern- und Bildungsprozesse eine zunehmend wichtige Rolle. Auch wenn kein Mehrwert in den reinen technischen-pädagogischen Arrangements gefunden werden kann, spielt doch die Veränderung der Gesellschaft, sowohl im beruflichen und auch privaten Sektor, eine erhebliche Rolle. Wenn Schule Lernende aus ihrer Lebenswirklichkeit abholen soll, um sie auch für eine berufliche Zukunft vorzubereiten, so wird auf den Einsatz von digitalen Medien und dem Computer nicht zu verzichten sein. Der Wandel gesellschaftlicher Medienbegriffe und Medientheoreme wurde bereits im Kapitel 3.1.3 ausführlich dargelegt. Ebenso wurde in Kapitel 3.1.1 aufgezeigt, dass die neuen Möglichkeiten des Web 2.0 und die neue Medien-Mobilität entscheidend dazu beizutragen, die bisherigen Probleme bei der technologischen Umsetzung moderner pädagogischer Konzepte und Lerntheorien zu beheben, da sie im hohen Maße geeignet sind, Werkzeuge für die Welterschließung in Hand von Lernenden zu sein. In den Werken von KERRES⁶¹⁸, SCHULMEISTER⁶¹⁹, NIEGEMANN⁶²⁰, ISSING/KLIMSA⁶²¹ und NIEGEMANN⁶²² werden die Zusammenhänge zwischen Lerntheorien und bildungstechnologischen Entwicklungen ausführlich diskutiert und entsprechende Programme und Konzepte dargestellt.⁶²³ Im Lauf dieser pädagogischen Entwicklung zum pädagogischen Umgang mit Medien entstanden eigene Vorstellungen und Entwürfe von Medienbegriffen, Mediendefinitionen und eine Reihe von unterschiedlichen Konzepten, wie mit den unterschiedlichen Standpunkten und Begriffen umzugehen sei. Diese Konzepte entwickelten sich zu teilweise selbständigen Fachdisziplinen, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine Leitfunktion spielen.⁶²⁴ TULODZIECKI betont

⁶¹⁷ In Baden-Württemberg wurde mit dem Projekt ARIMIS (Arbeitsräume im Internet für Schulen) versucht, die Bedingungen und Voraussetzungen für die flächendeckende Einführung von MOODLE als LMS zu evaluieren. Trotz guter Ergebnisse konnte 2008 festgestellt werden, dass es nur „wenige Schulen [sind], die E-Learning in ihr Schulkonzept aufnehmen“ und dass es sich um „mehrheitlich Einzelpersonen, nicht Kollegien“ handelt, „die sich auf E-Learning einlassen“. Vgl. Projekt ARIMIS: http://www.ls-bw.de/projekte/sonstige_projekte/arimis, aufgerufen am 25.12.2014. Einen neuen Versuch unternimmt das LMZ in Sachen Moodle mit dem mlsp Projekt: <https://www.lmz-bw.de/landesmedienzentrum/programme/mediengestuetzte-selbstlernphasen-mlsp.html>, aufgerufen am 25.12.2014.

⁶¹⁸ Vgl. Kerres (Anm. 614).

⁶¹⁹ Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. 4. Aufl. München, Wien 2007.

⁶²⁰ Helmut M. Niegemann (Hrsg.): Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg 2004 (X.media.press).

⁶²¹ Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim 2002.

⁶²² Vgl. Niegemann (Anm. 613).

⁶²³ Vgl. auch Bundeszentrale für politische Bildung: Leitfaden Web 2.0 in der Bildungsarbeit, <http://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/web-2-0/>, aufgerufen am 25.12.2014.

⁶²⁴ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563).

dabei, dass die Begriffe je nach Kontext unterschiedlich verstanden werden.⁶²⁵ Daher ist es im Folgenden notwendig, sich in einem ersten Schritt mit diesen Begriffen auseinanderzusetzen und ihre Bezüge zur Geschichtsdidaktik zu überprüfen, um einen einheitlichen Definitionsrahmen innerhalb dieser Arbeit für die Geschichtsdidaktik zu schaffen.

4.3.1.6 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Die im vorhergehenden Kapitel dargelegten medienpädagogischen Strömungen spiegeln sich auch in der geschichtsdidaktischen Diskussion und ihren Positionen wieder. In den letzten Jahren hat die Geschichtsdidaktik sich zunehmend eingestehen müssen, dass ihr eigener Einfluss und der der geschichtswissenschaftlichen Institutionen auf die Ziele des historischen Lernens, dem Geschichtsbewusstsein und der Geschichtskultur, beständig abnimmt. Immer größer wird der Einfluss medial vermittelter Geschichtsbilder, die über das Bewegtbild, den historischen Roman und den in die zehntausende gehende Zahl an Internetseiten⁶²⁶ mit historischen Inhalten, erstellt von Privatpersonen und Laien, ein immer größer werdendes Publikum erreichen können. Sie entsprechen dabei den Unterhaltungs- und Emotionsbedürfnissen der Rezipienten in einem weit größeren Maße.⁶²⁷ Vor allem treffen sie die Mediengewohnheiten, Vorlieben und Interessen der jungen Generation, so dass PANDEL und OSWALT vom Film von einem „Leitmedium der Geschichtskultur“⁶²⁸ sprechen. Immer geringer wird der Einfluss von Seiten der institutionalisierten Geschichtsvermittlung über Geschichtsunterricht, Museum, Bibliothek und Archiv. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Nutzung digitaler Medien einen großen Einfluss auf die Arbeits- und Erkenntnisweisen der Geschichtswissenschaft hat und sich auch mit der Einbeziehung neu entstandener digitaler Quellenformen das Selbstverständnis der Disziplin gerade verändert.

Häufig werden in der Geschichtsdidaktik weiterhin eher bewahrpädagogische Ziele vertreten. Besonders der Verfall wissenschaftlicher Werte, die Unterstellung mangelnder empirischer und normativer Triftigkeit und ein Abgleiten in alte, dem Nationalstaat oder anderer Ideologien verhafteter Überrumpelungsversuche mit Hilfe der Historizität wird bei den medialen Angeboten kritisiert. Daher werden immer wieder normative Regeln zum Umgang mit Medien der Geschichtskultur verlangt⁶²⁹ und mit Verweigerung reagiert, selten wird gefordert, dass Lernende Methoden der Information und Beurteilung über medienvermittelte, geschichtliche Inhalte erlernen.⁶³⁰ Noch 2003 schrieb GÜNTHER-ARNDT:

⁶²⁵ Ebd.

⁶²⁶ Vgl. Hilmer (Anm. 109). Hier: S. 132

⁶²⁷ Kienberger, Martina: Einfluss von filmischen Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein von Jugendlichen 2008, http://othes.univie.ac.at/1217/1/2008-08-18_0300840.pdf, aufgerufen am 11.10.2012.

⁶²⁸ Vgl. Oswalt/Pandel (Anm. 115).

⁶²⁹ Oswalt, Vadim: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2002 (Wochenschau Geschichte, Bd. 1). Hier: S. 5

⁶³⁰ Vgl. Pandel (Anm. 115). Hier: S. 24ff; Vgl. Schreiber (Anm. 96); Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 271ff.

„Die Computereuphorie ist Geschichte“⁶³¹ und das Schulbuch sei als pädagogisches Leitmedium für den Geschichtsunterricht weiterhin ungefährdet.⁶³² Ein bewahrpädagogischeres Urteil kann es nicht geben, das GÜNTHER-ARNDT in späteren Publikationen selbst revidiert!

Dabei kann das Ziel der Geschichtsdidaktik sicherlich nicht in einer Verweigerungshaltung gegenüber der Medienpädagogik bestehen. So wird zwar in zahlreichen Publikationen auf die notwendige Auseinandersetzung mit Medien hingewiesen und auch der in der geschichtsdidaktisch „diffuse“ Begriff der Medienkompetenz (vgl. hierzu SAUER⁶³³, PALLASKE⁶³⁴, HAMANN⁶³⁵, SCHREIBER⁶³⁶, HABER⁶³⁷, SCHMALE⁶³⁸) taucht immer wieder unspezifiziert auf. Letztendlich bleibt aber auch der Aufsatz von BERNSEN, KÖNIG und SPAHN⁶³⁹ im Aufruf zur Auseinandersetzung mit Medienkompetenz – jedoch ohne eine genaue Vorstellung entwickelt zu haben, was denn Medienkompetenz im Geschichtsunterricht sein kann, stecken. Eine Auseinandersetzung zwischen Medienpädagogik und Geschichtsdidaktik hat bislang nur in Ansätzen stattgefunden.⁶⁴⁰ Hier sei auf den Aufsatz von WILHARM und ENDEWARD hingewiesen, die sich mit der Fragestellung nach der Bedeutung von Medienpädagogik und Geschichtsdidaktik bereits 1997 beschäftigt haben und die bereits damals ein Medienkompetenzmodell für den Geschichtsunterricht erstellt haben. „Wenn Geschichtsdidaktik im Sinn eines weiten Didaktikbegriffs sich als Theorie von der Rezeption jeder Form von Geschichte im Bewusstsein von Individuen und Gruppen versteht, geht kein Weg an dem Bewusstsein mit formenden Massenmedien vorbei.“

Sie formulierten zwei große Bereiche, in denen beide Fachbereiche einen großen Beitrag leisten können:

„Ausgehend von einem Verständnis der Medien als Quellen für die Gewinnung historischer Erkenntnisse gilt es, Ansätze einer curricularen Einbindung in den Geschichtsunterricht zu entwickeln. Im Wesentlichen müssten sich diese an drei inhaltlichen Perspektiven orientieren:

⁶³¹ Günther-Arndt, Hilke: Computer und Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin 2003, S. 219–231.

⁶³² Diese Meinung scheint Frau Günther-Arndt nicht mehr zu vertreten, was sie durch ihre Teilnahme am „#GLD14 Geschichte Lernen Digital“ unter Beweis stellte.

⁶³³ Vgl. Sauer (Anm. 21), S. 89.

⁶³⁴ Vgl. Pallaske (Anm. 206).

⁶³⁵ Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung 2007, http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2007/1536/pdf/hamann_christoph.pdf, aufgerufen am 01.02.2013, S. 9.

⁶³⁶ Vgl. Schreiber (Anm. 96), S. 195. und S. 189.

⁶³⁷ Vgl. Haber (Anm. 109), S. 199–200.

⁶³⁸ Vgl. Schmale (Anm. 179), S. 22–23.

⁶³⁹ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47).

⁶⁴⁰ Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- u. Spielfilmen von d. NS-Zeit bis zur Bundesrepublik; geschichtsdidaktische u. unterrichtspraktische Überlegungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1998 (Geschichte lehren und lernen). Er verweist als einer der wenigen Autoren auf die medienpädagogischen Bezüge bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Film im Geschichtsunterricht.

1. Historische Schlüsselthemen wie „Mensch und Natur“, „Herrschaft und Partizipation“ und „Menschenbild und Weltdeutung“ können ohne „Medienperspektive“ nicht sinnvoll bearbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit historischen Formen der Öffentlichkeit und ihrer Veränderung muss dabei ein wichtiger Gegenstand von Geschichte werden. Weltbilder sind Ausdruck der Wahrnehmung von Welt. Diese Wahrnehmung ist, unterschiedlich zwar, aber immer auch durch die jeweiligen Medien einer Zeit geprägt bzw. beeinflusst. Medienkultur einer Zeit und Weltbilder dieser Zeit bilden einen untrennbaren Zusammenhang. (Im übrigen [sic!] findet sich hier eine direkte Entsprechung zwischen historischen Schlüsselthemen und zentralen medienpädagogischen Handlungsfeldern.)

2. Zum Verständnis historischer Entwicklung muss die Bedeutung bzw. Funktion, die Medien in Teilbereichen gesellschaftlicher Wirklichkeit erfüllt haben, thematisiert werden. Medien sind immer gewesen [sic!] als Ausdruck der Weltaneignung Bestandteil der Kultur einer Gesellschaft [sic!]. Medien haben Bedeutung für die Entwicklung von Technik und Wirtschaft gehabt. Diese Bedeutung, z. B. der Nachrichtentechnik für das römische Weltreich, der optischen Instrumente wie Fernrohre, Mikroskope, Kameras etc. für die Erkennung von Naturprozessen, der frühen Formen der Telekommunikation für den Prozess der Industrialisierung muss behandelt werden, um ein Verhältnis zu den gegenwärtigen Veränderungen entwickeln zu können. Die Dimensionen historischer Forschung und damit Grundbereiche des Geschichtsunterrichts, wie Politik-, Kultur-, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, bedürfen der Erweiterung um die ‚Medienperspektive‘.⁶⁴¹

Beide Autoren sehen dabei die Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, der wesentlich für ein Verständnis der Medienwirklichkeit heute beiträgt und die Veränderung von Kommunikation und Öffentlichkeit bewusst macht und diese Themen auf den jeweiligen gesellschaftlich-historischen Hintergrund bezieht.

4.4 Medienerziehung und Mediendidaktik

Die Medienpädagogik als Teil der Erziehungswissenschaft versucht die unterschiedlichen Forschungsbereiche und Disziplinen, die sich mit Medien auseinandersetzen, für den pädagogischen Diskurs fruchtbar zu machen und zu erschließen. Dabei zeichnen sich drei große Teilbereiche ab, die sich das Thema „Fragen zu Medien im Zusammenhang mit Bildungsprozessen“ zur Aufgabe machen.

- Zum einen die Mediendidaktik, die sich dem Thema Medien als Träger und Vermittler von Informationen in Lehr-Lernprozessen annähert – also eines Lehrens MIT Medien.
- Die Medienerziehung beschäftigt sich mit dem Bereich im Sinne einer Anleitung für Lernende zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung ÜBER Medien.
- Die dritte Ebene bilden schließlich die jeweiligen Fachdidaktiken und Theorien über den Einsatz von Medien als Unterrichtsmittel und als Unterrichtsgegenstand.

⁶⁴¹ Vgl. Wilharm/Endeward (Anm. 106).

4.4.1 Medienerziehung

Die Medienpädagogik als Oberbegriff umfasst auch den Bereich der Medienerziehung. Das Aufgabenfeld der Medienerziehung ist das Lernen über die Medien, den Umgang mit ihnen und deren Protagonisten und Wirkungsweisen. „Insgesamt erscheint der Begriff „Medienerziehung“ jedoch eher synonym als unterscheidend zu dem Begriff der Medienpädagogik [...]“⁶⁴²

Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es – neben den allgemeinen, bewahrpädagogischen Bestrebungen – auch Bestrebungen, Lernenden einen sinnvollen Umgang mit Medien zu ermöglichen und einen speziell für sie entwickelten Kanon an Texten und Filmen zu produzieren, der als erster Ansatz für eine Medienerziehung galt. Ziel war der urteilsfähige und ästhetisch gebildete Rezipient, der die „Sprache des Films“ verstehen kann und somit – im damaligen Sprachgebrauch – eine „Optische Alphabetisierung“ erlebt. Heute werden diese Lern- und Kompetenzziele als „visual literacy“⁶⁴³ bezeichnet. Wie die Forschungsansätze der Mediensozialisation und der Medienkritik, folgte die Medienerziehung der 70er Jahre dann einem eher ideologie-kritischen Ansatz. Ziel der Medienerziehung war die Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Medien im Unterricht. Die Ideologiekritik und die interessengeleitete Herstellung eigener Medien führte die Entwicklung der Medienerziehung nun als bewahrpädagogische Kraft in schulischen Kontexten fort.⁶⁴⁴

„Allerdings stellte sich im Laufe dieser Zeit eine gewisse begriffliche Trennung zwischen Beiträgen ein, die vor allem die erzieherischen Aufgaben bei der Auseinandersetzung mit Massenmedien betonen, und Beiträgen, die sich um methodische bzw. didaktische Fragen der Verwendung audiovisueller Medien im Unterricht kümmern. Damit wird dann auch die Unterscheidung der Medienerziehung zum (späteren) Begriff der Mediendidaktik bzw. zu dessen Entwicklung vorbereitet.“⁶⁴⁵

⁶⁴² Vgl. Tulodziecki (Anm. 563), S. 14–16.

⁶⁴³ Dondis, Donis A.: A primer of visual literacy. Cambridge, Mass. 1973; Messaris, Paul: Visual "literacy". Image, mind, and reality. Boulder 1994; Platt, Joan M.: Visual literacy. Washington ©1975 (What research says to the teacher).; Banaszewski, Thomas Michael: Digital Storytelling. Supporting Digital Literacy in Grades 4 - 12 2005, http://lmc.gatech.edu/graduate/hcims/gallery/PDF/05.T.banaszewski_thomas_DigitalStorytelling.pdf; Mitchell, W. J. Thomas: Picture theory. [essays on verbal and visual representation]. Paperback ed. Chicago, Ill. [u.a.] 1995; Mitchell, William T.: Der Pictorial Turn. In: Christian Kravagna (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. 1. Aufl. Berlin 1997; Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010, S. 397–414; Vgl. Hamann (Anm. 105).

⁶⁴⁴ Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 110–115. Hier: S. 111.

⁶⁴⁵ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563), S. 14–16.

Hieraus ergaben sich folgende Aufgabenbereiche⁶⁴⁶:

1. Beherrschen der Wort-Bild-Sprache.
2. Wecken und Stärken der eigenen Urteilsfähigkeit und der kritischen Auseinandersetzung mit dem Angebot der Massenmedien nach inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten.
3. Anregung und Anleitung zum sinnvollen Gebrauch (Verhalten), zu einer sachlich und persönlich orientierten Nutzung der Möglichkeiten der Massenmedien zur Information, Bildung, Unterhaltung und Erbauung. Das schließt die sinnvolle Programmauswahl und das rechte Maß im Konsum ebenso ein wie die Bewältigung negativer Einflüsse.

Erst die Einführung des Computers und die damit einhergehenden gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungen, veränderte die kritische Rolle und Sichtweise der Medienerziehung. Neue Zielsetzung war das Verständnis der Computertechnologie und ihrer Anwendung zum Nutzen und Förderung der Wirtschaft.⁶⁴⁷ Hier hatte ein Wandel stattgefunden, der der Medienerziehung eine neue handlungsorientierte Ausrichtung gab.⁶⁴⁸

Trotzdem sieht SPANHEL Medienerziehung, im Gegensatz zur Mediensozialisation, auch heute noch als einen normativen Begriff:

*„Medienerziehung ist ein symbolisches Sinnsystem und beinhaltet eine Präferenzordnung mit bestimmten Wertvorstellungen, Zielen und Handlungsorientierungen, um die intellektuelle und soziale Entwicklung der Heranwachsenden nach ihren eigenen für wünschenswert gehaltenen Werten und Zielen und ihre Integration in die Mediengesellschaft mit ihrer spezifischen Wertordnung in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.“*⁶⁴⁹

Das normative Element ist die absichtliche und geplante Form der Sozialisation beim Umgang mit Medien, damit Lernende zu einer aktiven Teilhabe an medienvermittelten Kommunikationsprozessen der Gesellschaft und ihrer sozialen Teilsysteme in die Lage versetzt werden (s. Tabelle). Hierbei handelt es sich also um soziale Normen und um eine zu erzielende Normethik. Durch die Erziehung soll gleichzeitig Medienkompetenz und Medienbildung erreicht werden, die sowohl präventiv, entwicklungsbegleitend und intervenierend auf allen Entwicklungsstufen stattfinden soll.⁶⁵⁰ SPANHEL hält, in diesem Sinne, die Entwicklung einer individuellen Identität nur durch Medienerziehung für möglich, indem sie die individuelle Mediensozialisation positiv beeinflusst. Das werdende Individuum bedarf der Unterstützung bei seiner Mediensozialisation durch pädagogische

⁶⁴⁶ Ebd.

⁶⁴⁷ Vgl. Tulodziecki (Anm. 455). S. 112.

⁶⁴⁸ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563). S. 14-16, Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 74-76.

⁶⁴⁹ Spanhel, Dieter: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart 2006 (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 3), S. 185.

⁶⁵⁰ Ebd. S.184

Intervention.⁶⁵¹ Die nachfolgende Tabelle verweist auf die historischen Entwicklungsstufen der Medienerziehung analog zur Entwicklung der Medienpädagogik:

Einteilung und Disposition medienerzieherischer Grundlagen⁶⁵²:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Behütend-pflegende Medienerziehung:</i> Erstes Prinzip ist dabei die Behütung der Kinder und Jugendlichen vor realen oder vermeintlichen Gefährdungen durch die Massenmedien. Zweitens sollen Lernende mit wertvollen medialen Produkten vertraut gemacht werden.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ästhetisch-kulturorientierte Medienerziehung:</i> Aufgabe ist es die „Sprache“ von Bild und Film angemessen zu verstehen, die ästhetischen Werte des Films zu erfassen und Filminhalte hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen, ethischen und geistigen Qualitäten zu beurteilen.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Funktional-systemorientierte Medienerziehung:</i> Medienerziehung ist nicht mehr auf Schriften und Filme fixiert, die ganze Palette der Massenmedien wird in die medienerzieherischen Überlegungen einbezogen. Die Konzentration auf das Verhältnis „Medium – Rezipient“ verschiebt sich zugunsten einer Orientierung an Kommunikationsmodellen und ihren Elementen. Ziele sind das Verstehen der Medienangebote und der Zusammenhänge im Bereich der Massenkommunikation, das Beurteilen der Medienangebote im Kontext der Massenkommunikation und ihrer gesellschaftlichen Funktion und die Einordnen der eigenen Teilhabe am Massenkommunikationsprozess in den individuellen Lebenszusammenhang.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kritisch-materialistische Medienerziehung:</i> Ihre Ziele sind die Befähigung zur Ideologiekritik, d.h. zur materialistischen Analyse und Kritik von Medienprodukten, von Medieninstitutionen und der eigenen Rezeptionssituation im gesellschaftlichen Ganzen. Im Weiteren geht es um die Befähigung zur kritischen Einflussnahme auf bestehende Medieninstitutionen mit dem Ziel einer Veränderung im Sinne der Interessen der Arbeiterklasse und die Befähigung zur Nutzung von Medien als Mittel der Herstellung von spontaner bzw. proletarischer Gegenöffentlichkeit. Diese Kompetenzen dienen dem Ziel – herrschaftsstabilisierende Elemente und Normen in den Produkten der Kultur Industrie zu erkennen und den Warencharakter von Medien und ihre ökonomische Bedeutung bzw. die damit verbundenen ökonomischen und politischen Interessen zu durchschauen. Es soll Lernenden helfen

⁶⁵¹ Dies widerspricht jedoch Erkenntnissen, dass heutige Jugendliche sich quasi selbst medial sozialisieren, da Medienbildung/-erziehung in den meisten Schulen nicht stattfindet.

⁶⁵² Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S.154ff

Monopolisierungstendenzen in der Medienlandschaft und ihre Konsequenzen für das Herstellen von Öffentlichkeit aufzudecken. Die Lernenden können der herrschaftsdienlichen Kanalisierung der eigenen Bedürfnisse und Kommunikationsansprüche durch die Massenmedien entgegenwirken und die eigene Fantasie unter Kenntnis medialer Ausdrucks- und Stilformen zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse im Sinne der Herstellung von Gegenöffentlichkeit einsetzen.

- *Handlungs- und interaktionsorientierte Medienerziehung*: Erwerb von Einsichten in Prozesse medialer Kommunikation, Befähigung zu selbstbestimmtem und situationsangemessenem Handeln im Medienbereich unter Beachtung sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge.

Medienerziehung will Werte und Normen im Umgang mit Medien vermitteln – hat also einen erzieherischen Impetus. Dieses normative Verständnis zeigt sich z.B. auch in der Studie „Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie“ (2013): Untersucht wurden u.a. Eltern, ihre Vorstellungen darüber, was Kinder über Medien wissen sollen und ihr medienbezogener Informations- und Unterstützungsbedarf erhoben.⁶⁵³ SPANHEL formuliert für den medienbezogener Umgang mit Lernenden eine spezifische Aufgabenstruktur. Die Anforderungen, Problemlagen und/oder Gefährdungen an bzw. für das Individuum, die durch die Rezeption medialer Angebote entstehen, sind immer individuell verschieden und es muss im Einzelfall geprüft werden, ob eine medienbezogener Intervention stattfinden muss. Diese Notwendigkeit hängt von drei Faktoren ab⁶⁵⁴:

1. Der individuellen Biographie (und den dadurch angesammelten Medienkompetenzen)
2. Den situativen und sozialen Kontexten
3. Dem kulturellen Sinnsystem der Gesellschaft

Im Zentrum dieser Aufgabenstruktur steht die pädagogische Diagnose von Problemlagen in der Mediensozialisation mit folgender Aufgabenstruktur:

- „Prozesse der Mediensozialisation sind genau zu beobachten, und auftretende Schwierigkeiten oder Gefährdungen, negative oder positive Auswirkungen, Entwicklungsstörungen oder Lernchancen sind mit Bezug auf allgemein anerkannte Erziehungsziele bzw. Wertorientierungen als pädagogische Probleme oder Chancen zu diagnostizieren.

⁶⁵³ Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert: Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Kurzfassung der Ergebnisse 2013 (Schriftenreihe Medienforschung der LfM), http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung_Studie_72.pdf, aufgerufen am 05.01.2015.

⁶⁵⁴ Vgl. Spanhel (Anm. 649). S.185-186

- Daraus resultiert eine Aufforderung zum pädagogischen Handeln (zur Intervention) und es ist zu klären, welche konkrete medienernerzieherische Aufgabe sich in dieser Situation stellt.
- Im nächsten Schritt muss festgelegt werden, welche medienernerzieherischen Ziele bei der Bewältigung dieser Aufgabe anzustreben sind.
- Auf dieser Basis kann schließlich ein methodisch begründeter Handlungsplan entworfen, durchgeführt und evaluiert werden.“⁶⁵⁵

Er definiert abschließend die Aufgabe von Medienerziehung als Prävention und Kompensation von Sozialisationsdefiziten im Medienbereich durch intentionale, zielgerichtete, methodische und systematische Mediensozialisation. Auf dieser Grundlage lassen sich Handlungspläne für Lernende in der Zuständigkeit der Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher in Heimen, Horten oder Kindergärten erstellen.⁶⁵⁶ Medienerziehung beginnt für SPANHEL folglich schon im Vorschulalter.

Diese Ausrichtung SPANHELS läuft Gefahr zu einer hierarchischen und autoritären Pädagogik zu führen und TULODZIECKI mahnt zu Recht, dass sich die Medienerziehung an einem weiten Erziehungsbegriff orientieren und versuchen muss, Vorwürfen einer auf zu stark autoritären und auf Fremdsteuerung ausgerichteten, normativen Erziehung entgegenzuwirken. Medienerziehung erstrebt in seiner Definition demnach Mündigkeit, eigenständige Reflexion und eine kritische Auseinandersetzung mit Medien und deren Inhalten der Lernenden.⁶⁵⁷

Bei diesem Betrachtungswandel spielen neue Ansätze in der Medienforschung eine Rolle, die davon ausgehen, dass es nicht nur „negative“ Medienwirkungen bei der Rezeption von medialen Angeboten geben kann, sondern dass Medienwirkungen einen positiven Nutzen haben können.⁶⁵⁸

„Deshalb wird neben der Analyse von Medienangeboten und ihrer Rezeption vermehrt Wert auf die Produktion von Medienprodukten gelegt. Methodisch verankert sich diese Position im Konzept des handelnden bzw. handlungsorientierten Lernens. Insbesondere das neue Medium Video ermöglicht den Kindern und Jugendlichen in diesem Zusammenhang einen Einblick in die Produktionsbedingungen und -anforderungen von audiovisuellen Medien.“⁶⁵⁹

Das Individuum kann eben nicht nur passiver Rezipient von medienernerzieherischen Handlungsplänen sein. Gerade wenn SPANHEL die individuelle Medienkompetenz als Voraussetzung jeglicher, weiterer Intervention erachtet, muss diese auch zu eigener Handlungskompetenz führen. Daher definiert TULODZIECKI, dass Medienerziehung im Zusammenhang von eigener Medienrezeption und Mediengestaltung Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten schaffen soll, die zum einen der jeweiligen Lebenssituation und der

⁶⁵⁵ Ebd.

⁶⁵⁶ Ebd. S.187

⁶⁵⁷ Vgl. Tulodziecki (Anm. 125). S. 16

⁶⁵⁸ TULODZIECKI verweist darauf, dass der bislang normative Charakter der Medienerziehung – wie es durch das Wort „Erziehung“ auch suggeriert wird - von vielen Wissenschaftlern nicht mehr mitgetragen wurde und sich daher synonym der Begriff der Medienbildung etabliert hat. Vgl. Tulodziecki (Anm. 455).

⁶⁵⁹ Vgl. Staiger (Anm. 6). S.75

Bedürfnis- bzw. Gefühlslage gerecht werden und zum anderen zu einer Erweiterung des Kenntnisstandes und zur Förderung der sozial-kognitiven Entwicklung führen.⁶⁶⁰ Er schlussfolgert fünf Prinzipien für eine handlungsorientierte Medienerziehung, die zuvorderst die Lebenswirklichkeit im Sinne einer Situationsorientierung der Lernenden berücksichtigt und deren Bedürfnisse (Bedürfnisorientierung) bei der Mediennutzung geachtet werden. Erfahrungsorientierung hilft dabei, die bisherigen Erfahrungen und Kompetenzen der Lernenden zu beachten und für neue mediale Erfahrungen nutzbar zu machen. Das Lernen soll, wie in der Geschichtsdidaktik auch, auf gegenwärtige und/oder zukünftige Lebenssituationen bezogen werden. Dabei sollen die medialen Handlungsspielräume der Lernenden durch eine Kommunikationsorientierung erweitert werden, um so auf alternative oder neue Nutzungsformen aufmerksam zu machen (vgl. Kapitel 3.2 zum Digital Divide). Dabei muss immer der individuelle soziale-kognitive Entwicklungsstand der Lernenden überprüft und abgeglichen werden.

Leitidee	Beschreibung nach TULODZIECKI⁶⁶¹
Situationsorientierung	Ausgangspunkt für medienerzieherische Prozesse sollen Situationen aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen sein, und das zu Lernende soll auf gegenwärtige oder zukünftige Lebenssituationen bezogen werden.
Kommunikationsorientierung	Medienerziehung soll in kommunikativer Weise gestaltet werden und zu einer Erweiterung der Möglichkeiten personaler und medialer Kommunikation führen.
Bedürfnisorientierung	Die mit der Mediennutzung verbundenen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sollen akzeptiert werden, und das medienerzieherische Vorgehen soll vorhandene Bedürfnisse aufnehmen.
Erfahrungsorientierung	Die Kinder und Jugendlichen sollen die Chance haben, ihre bisherigen Erfahrungen in medienerzieherische Prozesse einzubringen sowie neue mediale und unmittelbare Erfahrungen zu machen.
Entwicklungsorientierung	Medienerziehung muss vom jeweiligen Stand sozial kognitiver Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ausgehen und seine Weiterentwicklung fordern.

⁶⁶⁰ Tulodziecki, Gerhard: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995. S.22-23

⁶⁶¹ Ebd.

Im neuen Handbuch der Medienpädagogik definiert TULODZIECKI Medienerziehung wie folgt, als „dass der Begriff ‚Medienerziehung‘ in der Regel sowohl für praktische medienerzieherische Aktivitäten als auch für ihre wissenschaftliche Reflexion bzw. theoretische Grundlegung verwendet wird.“ Daher sollte „zwischen der Medienerziehung (als Praxisfeld) und der Medienerziehung (als Wissenschaftsgebiet)“ unterschieden werden. „Als Wissenschaftsgebiet umfasst Medienerziehung den Bereich aller Überlegungen zu dem Problemkreis, welche erziehungs- und bildungsrelevante Ziele im Zusammenhang mit Medienfragen angestrebt werden sollen und wie diese in pädagogisch angemessener Form erreicht werden können.“⁶⁶²

Der Begriff der „Erziehung“ und seine normative Implikation wird heute größtenteils kritisch betrachtet, weshalb zunehmend der Begriff der „Medienbildung“ alternativ verwendet wird – obwohl dieser über das Wirkungsfeld der Medienerziehung weit hinausreicht⁶⁶³ und auch autonome Medienaneignungsprozesse abdeckt.

Das UNESCO Tool Kit „Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals“⁶⁶⁴.	
Die UNESCO fördert die Ausbildung Lernender im Bereich der Medien stark. 2006 hat sie einen Ratgeber mit dem Titel „Medienerziehung“ herausgegeben. Die Aufgabenbereiche lassen sich auch auf internationaler Ebene kaum von den Aufgabenfeldern der Medienkompetenzforschung unterscheiden und zeigt die schwierige Abgrenzung der Begriffe insgesamt. Trotzdem sollen hier die einzelnen Module für Lehrkräfte kurz zusammengefasst werden.	
Production	<p>Looking at media production means looking at:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technologies. What technologies are used to produce and distribute media texts? What difference do they make to the product? - Professional practices. Who makes media texts? Who does what, and how do they work together? - The industry. Who owns the companies that buy and sell media? How do they make a profit? - Connections between media. How do companies sell the same products across different media? - Regulation. Who controls the production and distribution of media? Are there laws about this, and how effective are they? - Circulation and distribution. How do texts reach their audiences? How much choice and control do audiences have? - Access and participation. Whose voices are heard in the media? Whose are excluded, and why?
Languages	<p>Looking at media languages means looking at:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meanings. How do media use different forms of language to convey ideas or meanings? - Conventions. How do these uses of language become familiar and

⁶⁶² Vgl. Tulodziecki (Anm. 455). Hier: S. 110.

⁶⁶³ Vgl. Kapitel 4.8 Medienbildung.

⁶⁶⁴ Frau-Meigs, Divina: Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>, aufgerufen am 05.01.2015.

	<p>generally accepted?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Codes. How are the grammatical “rules” of media established? What happens when they are broken? - Genres. How do these conventions and codes operate in different types of media texts—such as news or horror? - Choices. What are the effects of choosing certain forms of language—such as a particular type of camera shot? - Combinations. How is meaning conveyed through the combination or sequencing of images, sounds or words? - Technologies. How do technologies affect the meanings that can be created?
Representations	<p>Looking at media representations means looking at:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realism. Is this text intended to be realistic? Why do some texts seem more realistic than others? - Telling the truth. How do media claim to tell the truth about the world? How do they try to seem authentic? - Presence and absence. What is included and excluded from the media world? Who speaks, and who is silenced? - Bias and objectivity. Do media texts support particular views about the world? Do they put across moral or political values? - Stereotyping. How do media represent particular social groups? Are those representations accurate? - Interpretations. Why do audiences accept some media representations as true, or reject others as false? - Influences. Do media representations affect our views of particular social groups or issues?
Audiences	<p>Looking at media audiences means looking at:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Targeting. How are media aimed at particular audiences? How do they try to appeal to them? - Address. How do the media speak to audiences? What assumptions do media producers make about audiences? - Circulation. How do media reach audiences? How do audiences know what is available? - Uses. How do audiences use media in their daily lives? What are their habits and patterns of use? - Making sense. How do audiences interpret media? What meanings do they make? - Pleasures. What pleasures do audiences gain from the media? What do they like or dislike? - Social differences. What is the role of gender, social class, age and ethnic background in audience behaviour?

4.4.2 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Mit der Einführung der medienpädagogischer Handlungsfelder in die Bildungspläne der Bundesrepublik und der nunmehr stattfindenden Revision, hin zu einer Medienbildung in allen Fächern, gelangt die Medienerziehung erstmals in den Fokus der Geschichtsdidaktik. Bislang hatte die Geschichtsdidaktik keine Notwendigkeit und keinen Auftrag zur Medienerziehung im Geschichtsunterricht gesehen und erst seit Mitte der 00er Jahre – also mit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne – beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik auch mit Fragen der Medienrezeption bei Lernenden und wie dies erzieherisch und didaktisch im Geschichtsunterricht umzusetzen ist. BERNHARD⁶⁶⁵ macht deutlich, dass sich die Geschichtsdidaktik hierbei nicht auf eigene Ergebnisse berufen kann, sondern sich auf empirische Untersuchungen seitens der Lernpsychologie, der Neurobiologie und der Medienpädagogik berufen muss.⁶⁶⁶ MEYERS strebt in seinem bereits 1998 erschienen Werk „Film im Geschichtsunterricht“ den Schulterschluss mit der Medienpädagogik an.⁶⁶⁷ In Bezug auf das Medium Film agiert die Geschichtsdidaktik also bereits transdisziplinär.

Medienerziehung erstrebt Mündigkeit und eigenständige Reflexion der Lernenden sowie die kritische Auseinandersetzung mit Medien und deren Inhalten durch die Lernenden. Die Aufteilung der Medienerziehung in die Bereiche Medienerziehung als Praxisfeld und Medienerziehung als Wissenschaftsgebiet ist für die Geschichtsdidaktik dabei von erstaunlichem Vorteil: Sie kann damit ihrem Prinzip der Handlungsorientiertheit genauso folgen, wie dem Primat der Wissenschaftsorientierung. Geschichtsdidaktik ist somit der Ort, wo neben den Fächern Deutsch, Musik und Kunst⁶⁶⁸, vermehrt Wert auf die Analyse von Medienangeboten (geschichtskulturell), ihre Rezeption (mediengeschichtlich und orientierungskompetent) und auf die Produktion von Medienprodukten (hier: mediale Narrationen) gelegt wird. Methodisch verankert sich diese Position im handlungsorientierten Unterricht. Grundlage für Analyse und Rezeption ist der Blick auf Zeitverläufe von Medien: auf die Vergangenheit und Geschichte der Medien und wie sich diese bis heute verändert. Diese mediengeschichtlichen Aspekte sind für die Medienerziehung im Geschichtsunterricht, unter Einbeziehung der mediengeschichtlichen Fachwissenschaft, aufzuarbeiten und für diesen mediendidaktisch umzusetzen. Auch die Medienerziehung betont noch einmal die notwendige Bedeutung der Semiotik, die zu einer Übernahme im Geschichtsunterricht führen sollte.

⁶⁶⁵ Vgl. Bernhardt (Anm. 34).

⁶⁶⁶ Ebd. S.47.

⁶⁶⁷ Vgl. Meyers (Anm. 640). Hier liegt ein Kapitel zum Thema: „Medienpädagogische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte zum Einsatz von Filmen in Unterricht und Erwachsenenbildung“ vor. S.5-36.

⁶⁶⁸ Spielmann, Raphael: Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven. München 2011. Und Horst Niesyto (Hrsg.): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär).

4.4.3 Mediendidaktik

Das Aufgabenfeld der Mediendidaktik ist das Lehren und Lernen MIT Medien⁶⁶⁹. Hierbei umfasst die mediendidaktische Definition alle Formen von Medien, die geeignet sind, in Lehr-Lernprozessen eingesetzt und verwendet zu werden. Dies beinhaltet analoge Medien, wie Bilder, Texte, Kreide/Tafeln und Overheadprojektoren, und ebenso digitale Medien und interaktive Lernsysteme, wie z.B. Lernsoftware, E-Learning Plattformen, Wikis, etc., die sowohl in institutionellen Bildungskontexten, als auch beim informellen Lernen in der Freizeit genutzt werden. Mediendidaktik beschäftigt sich mit der „Gesamtheit der technischen Hilfsmittel [...], die didaktisch geplant zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen dienen [...]“⁶⁷⁰, wie HÜTHER sie in der Handbuchliteratur zur Medienpädagogik beschreibt. Dadurch wird schnell klar, dass die Mediendidaktik in „ihrer zeitlichen Dimension weitgehend identisch mit der des Unterrichtens selbst [ist], denn immer schon sind technische Hilfsmittel zur Kommunikation und Verständigung im Alltag sehr schnell nach ihrem Aufkommen auch zu Zwecken der Belehrung und des Unterrichtens genutzt worden.“⁶⁷¹ Dies gilt bereits für die Schrift, in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen und Formen, genauso wie für das daraus entstehende, schriftlich verfasste Buch und alle weiteren medialen Formen der Textvermittlung vor und nach dem Buchdruck.

Im historischen Rückblick gilt Johann Amos COMENIUS als der Pädagoge, der sich bereits im 17. Jahrhundert nachweislich mit der Verbesserung und Effektivierung von Unterricht durch den Einsatz von Medien beschäftigt hat. Er ist damit als der Ahnherr mediendidaktischer Theorie und Praxis zu betrachten. Er hat einerseits mit seinem Werk, der „Didactica Magna“⁶⁷², den theoretischen Grundstock heutiger Didaktik gelegt, als auch mit seinem bebilderten Lehrbuch „Orbis sensualium pictus“⁶⁷³ darüber nachgedacht, wie Lerninhalte an Lernende herangetragen werden sollten, welche Hilfs- und Anschauungsmittel dafür geeignet wären und welche Arbeitsmittel für Lernende produktiv gemacht werden können. Es war lange Zeit Vorbild unzähliger Schulbuchgenerationen. COMENIUS stand für einen Unterricht, der das sinnhaft anschauliche Erfassen der Dinge – eine primäre Erfahrung mit Realien im Sinne heutigen Entdeckenden Unterrichtens – vor alle sekundäre Lernerfahrungen stellt. Sollte dies nicht möglich sein, so sollte zumindest eine bildliche Repräsentation als

⁶⁶⁹ Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47). Hier S. 17-19 über ihre Einteilung der Grundformen historischen Lernens mit digitalen Medien, die im eigentlichen Sinne der Aufteilung der Teilbereiche der Medienpädagogik entspricht.

⁶⁷⁰ Hütter, Jürgen: Mediendidaktik. In: Jürgen Hütter/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 234–240.

⁶⁷¹ Ebd. Hier S. 234.

⁶⁷² Comenius, Johann Amos/Beeger, Julius: Grosse Unterrichtslehre. Leipzig 1872 (Pädagogische Bibliothek, Bd. 3).

⁶⁷³ Comenius, Johann Amos/Fonticola, Uvius: Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus. Hoc est: omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, pictura et nomenclatura. Frankfurt a.M 2011.

„mediale Sekundärerfahrung die Primärerfahrung substituieren“⁶⁷⁴. Heute erst weiß man durch empirische Untersuchungen, wie wichtig die Bezüge zwischen Bild und Text beim Lernen tatsächlich sind.⁶⁷⁵

Mit der zunehmenden Verbreitung von Massenmedien und speziell der digitalen Medien in allen Bereichen der Gesellschaft, gewinnen, neben dem Einsatz in der Schule, weitere Kontexte an Bedeutung. KERRES beschreibt, wie etwa der Medieneinsatz in der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Bildungsarbeit sowie das nicht-institutionalisierte, informelle Lernen im Kontext von Arbeit und Freizeit stark zugenommen hat und wie sich daraus die Konzeption und Entwicklung didaktischer Medien, als ein eigenständiges Berufsfeld, entwickeln konnte.⁶⁷⁶

Bis zum Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre blieben didaktische Überlegungen zum Medieneinsatz den Bereichen der allgemeinen Pädagogik und den Fachdidaktiken überlassen. Erst mit der „ersten bildungstechnologischen Welle“⁶⁷⁷ oder dem „instruktionellen Design der ersten Generation“ entwickelte sich eine eigene pädagogische Fachrichtung. Dies geschah zuerst in den USA, wo es den „Didaktik“ – Begriff im deutschen Sinn nicht gibt und von daher der Begriff des „Instruktionsdesign“ (engl.: Instructional Design [ID]) gewählt wird. Erst als HEIMANN 1962 unter dem Eindruck der zunehmenden Bedeutung elektronischer Massenmedien die Medienwahl - neben den Intentionen, der Thematik und der Methodik sowie den anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen - als eigenes Strukturmoment des Unterrichts auswies, entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland eine eigenständige Form unter dem Begriff der Mediendidaktik heraus.⁶⁷⁸ Angetrieben durch die Entwicklungen des computergestützten Lehrens und Lernens, entstand Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre ein bis heute anhaltender, immer wiederkehrender Bedarf nach formellen und informellen, mediengestützten Lehr-/Lernangeboten, die Lernen und Unterricht autark von persönlicher Vermittlung machen konnte. Diese Hoffnungen hatten sich jedoch schnell wieder zerschlagen und man erkannte die Begrenztheit der Möglichkeiten des damaligen Lernens mit computerbasierter Informations- und Kommunikationstechnik (IKT: Informations- und Kommunikationstechnologie, IuK-Technologie, IuK-Technik; engl. ICT: information and communication technology). Eine zweite Welle und Euphorie rund um das Thema Lernen mit ICT setzte Mitte der 90er Jahre mit dem Aufkommen des Personal Computers und des Begriffs „Multimedia“ ein, der nach einer weiteren Phase der Ernüchterung eine dritte Welle mit Beginn der 2000er Jahre rund um das Thema E-Learning folgte. Weiteren Impetus erhielt

⁶⁷⁴ Vgl. Hüther (Anm. 552).

⁶⁷⁵ Zu diesem Thema sind zahlreiche Abhandlungen erschienen. Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). Hier S. 93-99. Vgl. Niegemann (Anm. 620); Vgl. Niegemann (Anm. 613); Vgl. Schulmeister (Anm. 619); Vgl. Weidenmann (Anm. 173).

⁶⁷⁶ Kerres, Michael: Mediendidaktik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 116–122.

⁶⁷⁷ Vgl. Kapitel 4.3.1 (Phasen der Medienpäd.).

⁶⁷⁸ Vgl. Konzepte zur Verwendung von Medien in Lehr- und Lernprozessen: <http://miteb.ifs-dortmund.de/medio/ab23/w-info2.htm> aufgerufen am 16.07.2014.

das Thema durch das Aufkommen von Web 2.0 und Social Media⁶⁷⁹, durch Formen der Virtualisierung und Simulation und des mobilen Lernens mit Smartphones und Tablets. Für das Jahr 2014 sind von verschiedenen Organisationen u.a. folgende Trends im Bereich ICT zu beobachten⁶⁸⁰:

- Mobile Learning
- Social Learning/Informal Learning
- Gamification & Game-based Learning
- HTML5
- Learning Analytics
- Adaptive Learning Systems
- Video-Based Learning
- Collaboration/Cooperation
- Augmented Reality

Diese Trends, bzw. erweiterten Möglichkeiten, finden sich auch in den Schlagworten der E-Learning Mediendidaktiker und E-Learning Industrie wieder, wie auch ein Gang über die Learntec in Karlsruhe 2014, als die älteste und größte Fachmesse für Informations- und Bildungstechnologie, zeigte. Abb. 4-5 zeigt die Entwicklungsevaluation aktueller Lehr-/Lernarrangements im Bereich E-Learning und verweist auf deren Technologien, Erscheinungsformen und Lerntheorien.

Obwohl es auch in der hier beschriebenen, weiteren Entwicklung zu Rückschlägen kam und sich viele erhoffte Effekte nicht einstellten und Annahmen sich nicht bestätigten, sind mediengestützte Lehr-/Lernangebote heutzutage nicht mehr aus der Bildungslandschaft wegzudenken. Dies gilt jedoch weniger für öffentliche Bildungseinrichtungen der Primar- und Sekundarstufen. Didaktische E-Learning Konzepte, Lehr-/Lernarrangements und Lernplattformen haben sich hauptsächlich im beruflichen Bildungsbereich durchgesetzt. Auch im Bereich der Hochschulen kam es in den letzten zehn Jahren zu einer weitergehenden Verbreitung.⁶⁸¹ Dabei stehen jedoch häufig weniger Fragen der Pädagogik

⁶⁷⁹ Vgl. Kapitel 3.1.1 (Web 2.0).

⁶⁸⁰ Vgl. u.a. den Horizon Report 2014 Higher Education Edition <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf> aufgerufen am 16.09.2014, vgl. auch Docebo E-Learning Market Trends & Forecast 2014 - 2016 Report: <http://www.docebo.com/landing/contactform/elearning-market-trends-and-forecast-2014-2016-docebo-report.pdf> aufgerufen am 16.09.2014.

⁶⁸¹ Vgl. Reinmann-Rothmeier, Gabi: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. 1. Aufl. Bern, Göttingen 2003 (Huber Psychologie Praxis : Lernen mit Neuen Medien). Arnold, Patricia: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien; [eBook inklusive]. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld 2013; Handke, Jürgen/Schäfer, Anna Maria: E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung. München 2012; Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus: E-Learning an deutschen Fachhochschulen. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. Hannover 2006 (Forum Hochschule, Bd. 2006,5); Kreidl, Christian: Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning. Münster, München, Berlin 2011 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 59); Moser, Heinz/Holzwarth, Peter: Mit Medien arbeiten. Lernen präsentieren kommunizieren. Konstanz, München, Wien 2011 (Studieren, aber richtig, 3509 : Schlüsselkompetenzen); Solbach, Klaus: Entwicklung von Medienkompetenz im Hochschulbereich.

im Vordergrund, als Fragen der Ökonomie und des Zeitmanagements. Im Gegensatz dazu gilt der Stellenwert des informellen Lernens mit Medienunterstützung durch Medien oder Medien als Werkzeuge für offene Lernformen bei allen Entscheidern in allen Bildungsinstitutionen als sehr hoch. Diesen Prozess begleitet und verstärkt haben die Entwicklungen und Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, um lerntheoretische Positionen zur Mediengestaltung und -verwendung.

Emerging e-Learning Technologies

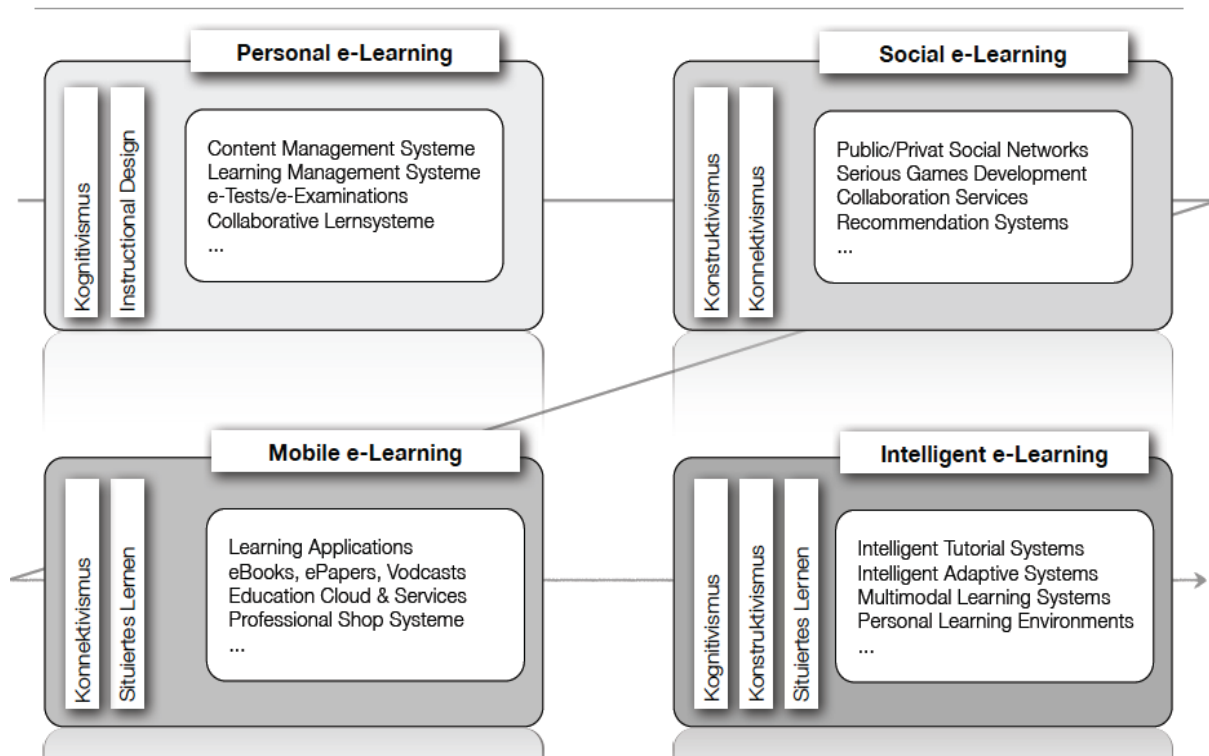


Abbildung 4-5: Eine Chronologie der E-Learning Konzepte seit der Jahrtausendwende in Verbindung mit den dahinterliegenden Lerntheorien.⁶⁸²

Den Anspruch, reine mediengestützte Lernangebote zur individuellen Nutzung und Selbstunterricht zu generieren, hat die Mediendidaktik aus wissenschaftlicher Sicht prinzipiell aufgegeben, wobei aus ökonomischer Perspektive immer wieder solche Versuche unternommen werden. Die Bedeutung des informellen Lernens für Lernen und Bildung wird dabei heute zunehmend anerkannt und als pädagogische Gestaltungsaufgabe diskutiert. Informelles Lernen geschieht etwa durch persönliche Kommunikation mit anderen und basiert vorwiegend auf Medien, wie Zeitschriften, Büchern und zunehmend auch digitalen Medien, wie DVDs und Internet als Informations- und Kommunikationsmedium.⁶⁸³ Mediendidaktik hat sich auf die Gestaltung solcher mediengestützter Lernangebote und der

Perspektiven Kompetenzen und Anwendungsbeispiele. Düsseldorf, München 2006 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 4).

⁶⁸² Grafik entnommen aus dem Vortrag von Prof. Dr. Christoph Igel (2013): "Mobil, Multimodal oder Augmentiert? - Wohin geht die Reise?", 30. Forum Kommunikationskultur der GMK 2013, http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Praesentationen/forum2013_igel.pdf, aufgerufen am 30.10.2015

⁶⁸³ Vgl. Kerres (Anm. 455).

Nutzung von Medien für Lernprozesse und das Erstellen solcher Lehrmedien spezialisiert. Dazu erforscht sie selbst oder macht sich wissenschaftlich begründete Ansätze aus anderen Disziplinen zu eigen, die sie zur Ausgestaltung von mediengestützten Lehr-/Lernangeboten benötigt. Dabei wird mediengestütztes Lernen primär als Element in einem Lernarrangement gesehen, das sich aus einer ganzen Reihe von Angeboten aus geeigneten, inhaltlichen und zeitlichen Organisationsformen von Online- und Präsenzmethode als Elemente eines Lernarrangements zusammensetzt.⁶⁸⁴ Dabei bleibt jedoch eine Diskrepanz zwischen der Flexibilität personeller Lehrformen und mediengestützten Lehrformen immer noch bestehen. Mediengestützte Lehrformen sind zumeist vorgefertigt und enthalten didaktische Arrangements mit impliziten Gestaltungsentscheidungen⁶⁸⁵, die einen bestimmten Handlungsablauf im Vorfeld festlegen. Daher wurde im Laufe der Entwicklung immer stärker auf sog. Blended Learning Verfahren gesetzt, in der sich formales Präsenzlernen und informelle Online-Lerneinheiten abwechseln. Um Elemente des Peer-Group Lernens, das Lernen innerhalb bestimmter, im Austausch oder Kooperation/Kollaboration stehender sozialer Gruppen einzubeziehen, sind Lehr-/Lernarrangements des sog. Social E-Learnings entstanden. Lernende sollen miteinander zu Lerngruppen im Sinne des Konnektivismus vernetzt werden oder durch mobiles Lernen (Mobile E-Learning) ortsunabhängiger von klassischen Lehr-/Lernarrangements werden. In zunehmendem Maße kommen zurzeit auch „adaptive Lernumgebungen“⁶⁸⁶ zum Einsatz, die ebenfalls dem Problem des festgelegten Lernwegs entgegenzuwirken versuchen.

Trotzdem kann man aufgrund mehrerer empirischer Metaanalysen von folgender Reichweite beim E-Learning ausgehen:

„Das Problem besteht also darin, dass weder pädagogischen Methoden an sich, noch bestimmten multimedialen Arrangements eine spezifische Wirkung zugesprochen werden kann, so ist die empirische Forschungslage. In der Alltagspraxis - auch über bestimmte Interessen, die damit in Verbindung stehen - wird aber den atechnischen Medien oder Methoden eine weniger positive oder innovative Wirkung zugeschrieben als den technischen. Das ist prekär, weil es einfach so nicht richtig ist. Dem technischen Medium an sich kommt keine spezifische Wirkung zu, sondern erst, wenn dieses technische Medium in einen ganz konstitutiven oder situativen Interaktionszusammenhang mit Lernenden tritt; und erst dann, wenn man diesen Interaktionszusammenhang genau analysiert, dann kann man von Lernwirkungen sprechen, bzw. auf diese zurückschliessen.“⁶⁸⁷

⁶⁸⁴ Ebd.

⁶⁸⁵ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 100.

⁶⁸⁶ Schlagworte sind hierbei „Intelligente Tutorielle Systeme“ und „Intelligente Adaptive Systeme“. Die Forderungen nach größerer Flexibilität seitens computergesteuerter Lernangebote sind nicht neu. Bereits Anfang der 80er Jahre hat man mit adaptiven Systemen im Rahmen kognitivistischer Lerntheorien gearbeitet. Diese waren jedoch in der Produktion sehr teuer, so dass nur einige wenige Systeme für z.B. Siemens oder IBM zum Einsatz gekommen sind

⁶⁸⁷ Forneck, Helmut: Pädagogische Überlegungen zum technischen Medium in Lehr-Lernprozessen. Basel 2007. Vortrag am E-Learning Forum 2007 der Fachhochschule Nordwestschweiz, zitiert nach <http://beat.doebe.li/bibliothek/t07388.html> aufgerufen am 16.07.2014.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch SCHULMEISTER und KERRES in ihren Metaanalysen. SCHULMEISTER betont im Kapitel „im Land der Nullhypothesen“ das eigentliche Problem: es gibt keine verlässliche Aussagen über einen zu erhoffenden Mehrwert von E-Learning Konzepten. Zahlreiche Studien belegen Mehrwerte und zahlreiche, andere Studien widerlegen diese, so dass im Summe von geringen bis keinen Mehrwerten von E-Learning Konzepten im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmodelle ausgegangen werden kann. Wenn es Mehrwerte gibt, dann sind diese eindeutig am mediendidaktischen Design festzumachen. KERRES beschreibt die Potentiale interaktiver Medien:

- „Die Unterstützung anderer Lehr-Lernmethoden und neue Lernqualitäten: Medien unterstützen ein Lernen und Lehren, das (a) Anschaulichkeit, Situierung und damit Anwendungsorientierung z.B. durch Bilder, Video, Multimedia, Simulationen unterstützt und (b) die kognitive und/oder emotionale Aktivierung von Lernenden durch elaborierte Lernaufgaben wie Fälle, Probleme oder Projekte fördert.
- Eine andere Lernorganisation: Medien ermöglichen eine höhere zeitlich-örtliche Flexibilität von Lernen und unterstützen damit die Nutzung flexibler Lernzeiten, die Ansprache neuer Zielgruppen und die Einbeziehung alternativer Lernorte.
- Kürzere Lernzeiten: Durch die individuelle Anpassung der Mediennutzung und des Lerntempos können sich, über Gruppen gerechnet, geringere Lernzeiten ergeben. Es kann allerdings zu erhöhten Abbrecherquoten (Drop-Outs) kommen, die diesen Vorteil relativieren.“⁶⁸⁸

Um aus den Vorzügen mediendidaktischer E-Learning Konzepte eine sinnvolle Verwendung zu finden, müssen Lehrende Medienverwendung und Lehr-Lernprozess nach bestimmten Kriterien verbinden. TULODZIECKI erläutert einige Kriterien als grundlegende Maßnahmen zur sinnvollen Planung⁶⁸⁹:

- Grad der Festlegung des Lehr-Lernprozesses durch die Mediennutzung. Der Lehr-Lernprozess kann durch die Entscheidung für ein bestimmtes Medienangebot in geringerer oder stärkerer Weise festgelegt werden.
- Agenten der Planung bzw. Vorplanung des unterrichtlichen Prozesses: Grundsätzlich liegt die Planung unterrichtlicher Prozesse in der Hand der Lehrperson. Dies schließt allerdings nicht aus, dass externe Entwicklungsteams nur Medienangebote bereitstellen, sondern auch Vorschläge für den unterrichtlichen Einsatz machen. Darüber hinaus ist bei diesem Kriterium wichtig, inwieweit die Lernenden an der Planung beteiligt werden können bzw. sollen.

⁶⁸⁸ Kerres, Michael: Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Werner Sesink/Michael Kerres/Heinz Moser (Hrsg.): Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Medienpädagogik-- Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden 2007 (Jahrbuch Medien-Pädagogik, Bd. 6), S. 161–178.

⁶⁸⁹ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 100-101.

- Aufgaben der Lehrperson: Diese können sich z.B. auf die Analyse, die Entscheidung über den Medieneinsatz, die Bereitstellung der Medien, die Organisation der Medienverwendung, vorbereitende, begleitende und nachbereitende Aktivitäten, die Beratung der Lernenden und die Durchführung der nicht medial gestützten Phasen des Unterrichts beziehen.
- Art des Lernens, das von den Lernenden erwartet wird: Dabei kann es sich z.B. um eher rezeptives, reaktives, dialogisches oder selbstgesteuertes Lernen handeln.

Wie andere Teilbereiche der Medienpädagogik auch, nutzt und profitiert die Mediendidaktik von empirischen Forschungsansätzen der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Medienwirkungsforschung und betreibt eigene Forschungsvorhaben zu allgemeinen Medieneffekten und speziellen Medienmerkmalen von interaktionsorientierten Studien und Evaluationen. Dabei sind bei der Beantwortung der Frage, welche Konzepte sich zur Verwendung von Medien in Lehr-/Lernprozessen eignen, unterschiedliche Ansätze zu unterscheiden. Aus den bisherigen Forschungsergebnissen leitet die Mediendidaktik verschiedene theoretischen Annahmen und Ansätze zur Mediengestaltung ab, die sich auf Grundlage der medientaxonomischen Ansätze und der lerntheoretischen Vorgaben bilden. Bezüglich der medientaxonomischen Darstellung der Medien ist die Grafik von DALE in zahlreichen Veröffentlichungen rezipiert worden. Die Grafik (s. Abb. 4-6) zeigt die Eigenschaften und Eignungen der Medien als Differenzierung für unterschiedliche Lehraufgaben. Die Medien sind nach Sinnesmodalitäten geordnet.

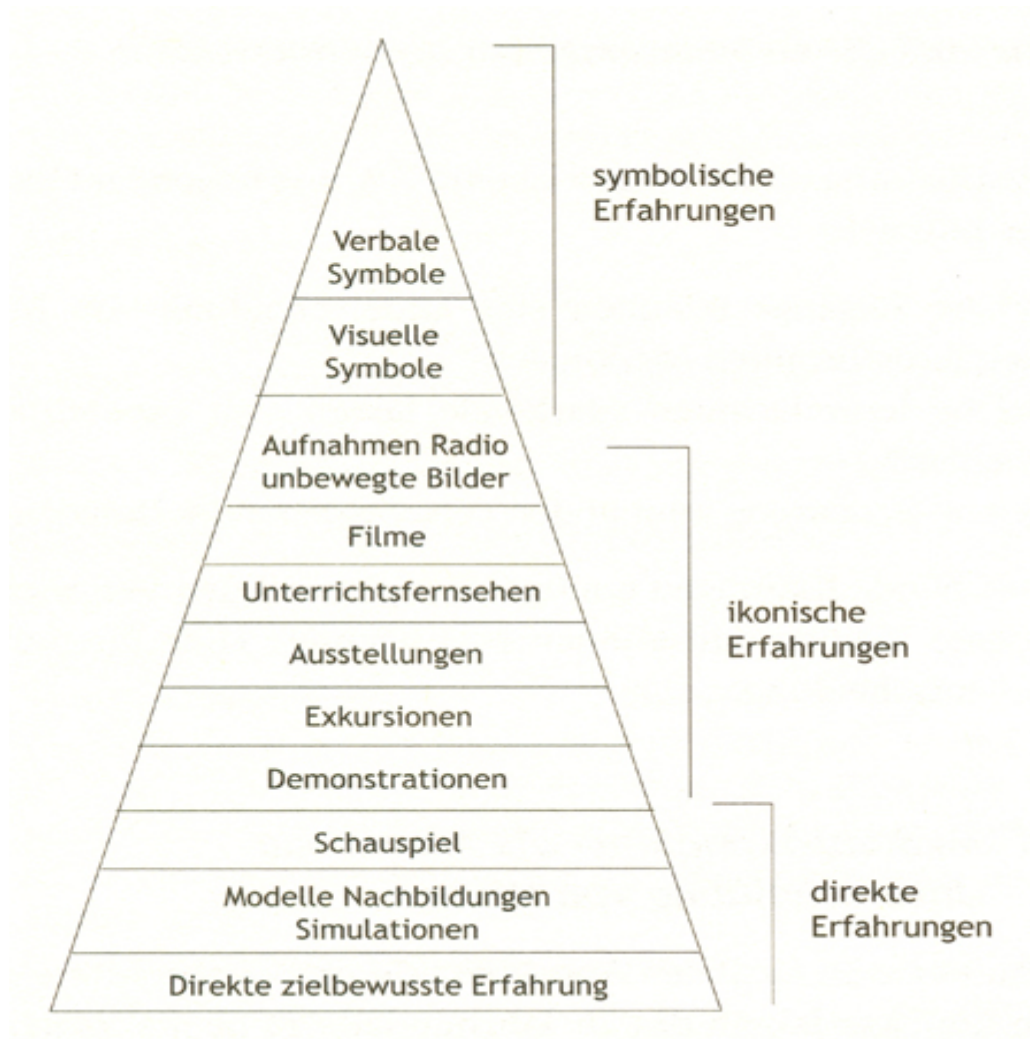


Abbildung 4-6: Der „Erfahrungskegel“ nach DALE (1969).⁶⁹⁰

Die Differenzierung der Medien kann erfolgen nach⁶⁹¹:

den Sinnesorganen, die auf Rezipientenseite beansprucht werden

- visuelle Medien
- auditive Medien
- audiovisuelle Medien

den physischen Erscheinungsformen

- Printmedien (z.B. Buch, Zeitung/Zeitschrift, Plakat, Flugblatt)
- Hörmedien (z.B. Schallplatte, Kassette, Hörfunk)
- audiovisuelle Medien (z.B. Film, Fernsehen, Video)

⁶⁹⁰ Dale, Edgar: Audio-visual methods in teaching. 16. print. New York 1953.

⁶⁹¹ Medientaxonomie nach W. Meier (1989): Grundkurs Medienpädagogik / Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz. paraphrasiert nach:
http://www.blickwandel.net/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=21
 aufgerufen am 17.09.2014.

- Computer

dem notwendigen Technikeinsatz

- Primärmedien: Kommen weitgehend ohne Technik aus (z.B. Sprache, Theater)
- Sekundärmedien: Die Kommunikation erfordert Technik auf der Produktionsseite (z.B. Druckmaschinen bei der Herstellung von Zeitungen, Kreide und eine Tafel)
- Tertiärmedien: Auf Seiten des Produzenten und des Rezipienten sind technische Ausstattungen nötig (z.B. Hörfunk, Fernsehen, Computer)

dem semantischen Aspekt

- Statische Medien: Die Betrachtungsdauer ist individuell (z.B. Bild, Zeitungsartikel)
- Dynamische Medien: Die Reihung der Information ist vorgegeben und an eine Zeitdauer gebunden (z.B. Film, Fernsehen)
- Interaktive Medien: Die Rezipienten haben Einfluss auf Reihung und Zeitdauer der Information (z.B. Virtual Reality, Multimedia)

dem pragmatischen Aspekt

- Massenmedien (z.B. Presse, Rundfunk, Fernsehen)
- Individualmedien (z.B. Telefon, Fax, E-Mail)
- Unterrichtsmedien (z.B. Lehrfilme, Folien, Lernprogramme)
-

Aus den Bereichen der Medientaxonomie und den gängigen Lerntheorien lassen sich nach TULODZIECKI für die Mediendidaktik fünf Konzepte der Medienverwendung unterscheiden:

- **„Lehrmittelkonzept“:** bezeichnet vorwiegend materielle Träger als Vermittlungshilfen zur Veranschaulichung oder Vermittlung in Lehr-Lernsituationen. Diese können in analoger oder digitaler Form vorliegen und umfassen z.B. Landkarten, Bildtafeln, Fotografien, Präsentationsfolien, Klangbeispiele oder kurze Animationen. Beim Lehrmittelkonzept als Konzept der Medienverwendung steht der Lehrende im Vordergrund, da es die Aufgabe der Lehrperson ist, den Unterricht zu planen, geeignete Medienangebote auszuwählen sowie den dann folgenden Lernprozess flexibel zu steuern. Lernen soll sich vor allem so vollziehen, dass die Lernenden Dargebotenes aufnehmen und auf Fragen der Lehrperson reagieren. Insofern kommt den Schülerinnen und Schülern vorwiegend die Rolle von rezeptiv und reaktiv Lernenden zu. Die Flexibilität bezieht sich auf die Funktion im Lehrprozess, als auch auf die damit zu verknüpfende Phase der Aufgabenstellung und Kommentierung. Der Unterricht vollzieht sich primär nach frontal-unterrichtlichen Lernkonzepten.
- **Arbeitsmittelkonzept:** Lehrmittel können auch für die Verwendung und den Einsatz von Schülerinnen und Schülern im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts, konzipiert werden. Dies können einfache oder komplexe, schriftliche Aufgabenstellungen (z.B. Arbeitsblätter) mit Lehrtexten und Aufgaben sein, oder Lernhilfen, wie Bauklötze zur Einführung geometrischer Probleme, als auch historische Quellen, Landkarten oder tabellarische Werte, aus denen die Lernenden

selbsttätig zu Antworten auf unterrichtliche Problemstellungen gelangen. Zusätzlich und darüber hinaus können Arbeitsmittel in Form von „Werkzeugen“ zur Verfügung gestellt werden, damit Lernprozesse unterstützt, erleichtert oder vereinfacht werden können. Dies können Plakate und entsprechende Stifte für Präsentationen sein, oder Materialien für Experimente in der Physik oder Chemie, oder ein Textverarbeitungsprogramm auf einem Tablet zur Dokumentation eines Lernprozesses während einer Projektarbeit. Alle Formen und Materialien können mittlerweile auch digital vorliegen. Die Lernenden werden durch ausdrückliche oder materialimmanente Aufgaben gelenkt, während die Lehrperson über die Auswahl der Materialien und Aufgaben das Lernumfeld strukturiert. Der Unterricht basiert folglich auf kognitivistischen Lerntheorien.

- **Bausteinkonzept:** Das Bausteinkonzept ist darauf angelegt, bestimmte Lehrfunktionen auf digitale oder analoge Angebote zu übertragen. Die einzelnen Bausteine haben eine geschlossene inhaltliche und/oder didaktische Struktur und geben, je nach Verwendung und Konzeption eine zeitliche Rahmung vor. Der gewählte Baustein muss vom Lehrenden in das didaktische Konzept der Lehr-Lerneinheit eingepasst werden oder vom Lernenden in den eigenen Lernprozess integriert werden. Bausteine sind also weniger Lehrmittel, noch reine Arbeitsmittel. Beispiele können Hörspiele oder speziell gestaltete Filmmaterialien sein. Diese liegen heute meist, mit entsprechenden Arbeitsmaterialien, in Form komplexer Lernbausteinen oder Unterrichtsmodule vor. Digital können sie über verschiedene Plattformen wie Moodle, Mahara, SESAM oder SEGU auch Lernenden direkt zugänglich gemacht werden und mit weiteren Medien verknüpft werden. In den 60er Jahren wurde dieses Konzept populär und ist es bis heute geblieben, wobei die Grenzen zum Lernumgebungskonzept dabei fließend sind.
- **Systemkonzept:** Die Grundlagen dieses Konzepts bezeichnet die Entwicklung und Einbeziehung von Lehrmaschinen und Medienverbundsystemen in den Lehr-Lernprozess in Form von autarken und geschlossenen Lehrsystemen. Kennzeichen dieses Konzepts ist der Versuch, möglichst sämtliche Komponenten zu erfassen, die für Lehr- Lernprozesse wichtig sind, um auf dieser Basis Lehrsysteme bereitzustellen, die das Lehren mehr oder weniger vollständig übernehmen sollen. Bei ihrer Anwendung zeigen sich zahlreiche Probleme wie die externe Bestimmung des Unterrichts, die Schwierigkeit, für heterogene Zielgruppen ein gemeinsames Programm zu planen, die Vernachlässigung sozialer Bedürfnisse, der mangelnde Einbezug der letztlich für den Lehr-Lernprozess verantwortlich bleibenden Lehrenden sowie ein eingeschränktes Zweck- Mittel- Denken. Wie bereits oben beschrieben, entwickelten sich hieraus E-Learning Systeme, die sich vor allem heute im außerschulischen Bereich und im Bereich der Hochschullehre etablieren konnten. Dabei sind die E-Learning Konzepte der frühen Phase, die das Schulbuchlernen imitierten, durch hoch komplexe und sozial integrierte Lernprozesse ersetzt worden

und kann heute unterschiedliche lerntheoretische Ansätze und Methoden integrieren.

- **Lernumgebungskonzept:** Grundlegend für das Lernumgebungskonzept ist der konstruktivistische Gedanke, dass Lernen nicht als Prozess der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Lehrperson oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist. Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden. Beim Lernumgebungskonzept sollen Lernende in der Auseinandersetzung mit komplexen Aufgaben Fragen entwickeln, Problemanalysen durchführen und eigenständige Problemlösungen erarbeiten, wobei sie die Informationen, die sie zur Bearbeitung der Aufgabenstellung benötigen, selbstständig in Interaktion mit ihrer Lernumgebung erarbeiten, z.B. durch Zugriff auf Bücher, auf Ton- und Bildträger verschiedener Art oder durch die Nutzung computerbasierter Systeme, wie das WorldWideWeb oder internetgestützte Datenbanken oder Wissenssysteme. Im Rahmen des Lernumgebungskonzepts können Lernende zur Dokumentation/Reflexion auch eigene mediale Produkte herstellen, z.B. eine Broschüre, eine digitale Präsentation, ein E-Portfolio oder ein Video.“⁶⁹²

Die Konzeption unterschiedlicher Lernarrangements ist ein mediendidaktisches Gestaltungsproblem. Es muss von der Analyse des didaktischen Feldes ausgegangen werden, dessen wesentliche Aspekte sind:

- „Merkmale der Zielgruppe,
- Spezifikation von Lehrinhalten und -zielen,
- didaktische Methode,
- didaktische Transformation und Strukturierung der Lernangebote,
- Merkmale der Lernsituation und Spezifikation der Lernorganisation,
- Merkmale und Funktionen der gewählten Medien und Hilfsmittel.“⁶⁹³

Werden diese Aspekte hinreichend gut berücksichtigt, so lassen sich insgesamt bei KERRES, SCHULMEISTER und TULODZIECKI folgende Vorteile des mediendidaktisch optimierten Lernens erzielen:

- „rascher Zugriff auf eine umfangreiche Materialauswahl in verschiedenen medialen Formen, z.B. schriftliche Texte, Tondokumente, Grafiken, Bilder, Filme und Programme
- Verbindung verschiedener Zeichensysteme, z.B. Bild und Grafik
- situationsgerechter Abruf der Materialien, z.B. zur zusätzlichen Erläuterung

⁶⁹² Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 101f. Vgl. auch: Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo: Handbuch Medienpädagogik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart 2004.

⁶⁹³ Vgl. Kerres (Anm. 455). S.121.

- schnelle Rückmeldung auf Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, z.B. in Form von Entscheidungskonsequenzen bei Simulationen
- Bearbeitung und kreative Umgestaltung vorhandener Materialien, z.B. Veränderung von Bildmaterial
- Entlastung von Routinearbeiten, die für den Lern- oder Denkprozess irrelevant sind, z.B. von mechanischen Rechenvorgängen
- Vereinfachung von Dokumentation, Austausch und Kooperation.
- Vernetzung der Lernphasen
 - o in dem vielfältigen Spiel mit der Zeit bei Simulationen
 - o in der Vernetzung verteilter Lernobjekte und Lernorte
 - o in der Virtualisierung von Lernobjekten und in ihrer Interaktivität
- Die selbständige Informationssuche und Informationsauswahl sowie die Bewertung der Informationen können gefördert werden.
- Es lassen sich Lernumgebungen entwickeln, die ein entdeckendes und projektorientiertes Lernen fördern. Damit kann eine stärkere Schülerorientierung des Unterrichts erreicht werden.
- Die sinnvolle Rhythmisierung von Lernprozessen durch den Wechsel von Klassenunterricht, Kleingruppen-, Partner- und Einzelarbeit bzw. von sozialen und individuellen Lernphasen lässt sich unterstützen.
- Informelle und formale Lernprozesse können miteinander verbunden werden. Lernaktivitäten sowie ihre Dokumentation und Reflexion sind nicht mehr an bestimmte Orte und Zeiten gebunden und können auch Lernpartner oder Institutionen einbeziehen, die außerhalb der Institution Schule stehen. Dies kann zu einer lernwirksamen und entwicklungsfördernden Erweiterung der Perspektiven und zu einer Öffnung der Schule führen.
- Die Qualität von Lernprozessen lässt sich durch eine stärkere Anwendungsorientierung verbessern, z.B. durch Anschaulichkeit und Situierung von multimedial präsentierten Aufgabenstellungen und deren Bearbeitung in lernprozessanregender bzw. kognitiv aktivierender Form.“⁶⁹⁴

4.4.4 Mediendidaktische Kompetenz für Lernende im Geschichtsunterricht

In der medienpädagogischen Literatur zur Mediendidaktik herrscht große Übereinstimmung darüber, dass Lernen mit Medien ein handlungs- und teilnehmerorientierter, offener Lernprozess sein soll. Medien sind Mittel und Werkzeuge in den Händen von Lehrkräften UND Lernenden. Sie dienen nicht nur der Lehrunterstützung, sondern werden „auch vom Schüler aktiv als Lernmittel genutzt bzw. selbst erstellt [...]“⁶⁹⁵

⁶⁹⁴ Vgl. hier in der Zusammenfassung aller Autoren nach: Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 125-126

⁶⁹⁵ Vgl. Hüther (Anm. 552). S.236

Als Zielperspektive dabei gilt, dass die Verwendung von Medien in Lernprozessen vor allem dann legitim ist, wenn auch Fragen und Erkenntnisse der Medienerziehung Beachtung und Umsetzung finden. Wenn Lernende Medien zur sinnvollen Gestaltung eigener Lernprozess einsetzen wollen, ist dies nur dann zielführend, wenn sie z.B. wissen inwieweit ihre Medienbotschaften adressatenadäquat aufgebaut sind, welche Wirkungen erzielt werden sollen und welche weiteren Effekte noch erzielt werden können. Ebenso soll ein Bewusstsein für die Grenzen und Gefahren des jeweils verwendeten Mediums vermittelt werden.

Hierdurch wird das medienpädagogische Zusammenwirken von Mediendidaktik und Medienerziehung bestärkt, „denn die Aufteilung in didaktische Medien als Mittel schulischer und in publizistische als Mittel öffentlicher Kommunikation verdeckt, dass die didaktischen wie die publizistischen Medien gleichermaßen gesellschaftlich bedingte Artikulationsformen in nur verschiedenen Funktionszusammenhängen sind.“⁶⁹⁶

Wolfgang MAIER formuliert in seinem „Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik“ eine „Mediendidaktische Kompetenz“, die er im Kontext seiner Veröffentlichung vorerst der Lehrperson zuschreibt, die aber im Sinne der Medienkompetenz auch als Kompetenz derer zu werten sein sollte, die einen Einsatz von Medien für oder als Produkt von Bildungsprozessen planen – also auch eine Kompetenz für Lernende sein muss. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit formuliert: Mediendidaktik ist ein Kompetenzbereich einer historischen Medienkompetenz, da Lernende lernen sollten, ihre eigenen, medialen Narrationen und Präsentationen effektiv zu planen, zu arrangieren und zu publizieren. Gleichermäßen sollen sie verstehen, wie ihre eigenen Lernergebnisse und -prozesse für andere nachvollziehbar und anwendbar gemacht werden können.

Für MAIER erfordert der unterrichtliche Medieneinsatz von den Lehrenden bestimmte Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einsichten und Erkenntnisse, die nachfolgend in einem vierstufigen Schema als mediendidaktische Kompetenzen zusammengefasst werden:

Mediendidaktische Kompetenz nach MAIER⁶⁹⁷	
- Fähigkeiten	Operationalisierung
- Technische Kompetenz - Fragen der Handhabung	Technische Voraussetzungen medialer Kommunikation schaffen und beherrschen
- Semantische Kompetenz - Fragen der Gestaltung und der Inhalte	Gestaltung und Veränderung von Wirklichkeit durch ein Medium erkennen und kritisch prüfen
- Pragmatische Kompetenz - Pragmatische Kompetenz Verwendung	Medien in den unterrichtlichen Kommunikationsprozess integrieren (zielbewusst planen, auswählen, herstellen und methodenkompetent einsetzen)

⁶⁹⁶ Ebd.

⁶⁹⁷ Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim 1998 (Beltz Pädagogik). S. 28.

Für MAIER setzt die Wahl des geeigneten Mediums und seine Beurteilung eine semantische Kompetenz ebenso voraus wie die Gestaltung von Unterrichtsmedien. Die pragmatische Kompetenz schließlich befähigt zur Integration der Medien in den Unterricht und zur Produktion von Unterrichtsmedien. Dies muss ebenso für Lernende gelten, die Ihre Bildungsprodukte für ein Publikum, z.B. der Lehrkraft, der Klassengemeinschaft, der Parallelklasse, den Eltern oder vor einem ausgewählten Publikum, aufbereiten und medial präsentieren. Die Übertragbarkeit des Schemas von MAIER ist daher auch für die Lernenden zu prüfen und ggf. weiter auszuarbeiten. Eine Operationalisierung, Graduierung und Konkretisierung in Niveaustufen muss noch entwickelt werden.

Schon die Vorarbeiten, wie das Recherchieren und Sammeln von Wissen und Informationen, deren Analyse, die Kooperation und Kollaboration im Team, etc., kann medial erfolgen und sind im Hinblick auf das Zielpublikum mediendidaktisch zu berücksichtigen. Dadurch ist Mediendidaktik nicht nur eine Kompetenz Lehrender, sondern auch eine Kompetenz Lernender, die im Rahmen dieser Arbeit grundlegend für die Geschichtsdidaktik neu gedacht wird.

Auch KRON/SOFOS formulieren eine mediendidaktische Kompetenz und betrachten diese ausschließlich von Seiten der Lehrenden. Darunter definieren sie die Vermittlungsproblematik von Wissen, die Organisation und Begründung von Lehr- und Lernprozessen mit vor allem Neuen Medien.⁶⁹⁸ Auch hier wird nicht die aktive Rolle der Lernenden gesehen, die in handlungs- und teilnehmerorientierten Unterrichtsszenarien immer auch die Rolle der Wissensvermittlung überantwortet bekommen. Sie werden bei der Verantwortung für den Lernprozess ihres Publikums (meist) alleine gelassen und geeignete Vermittlung- und Rezeptionsprozesse werden nur sehr selten unterrichtet.⁶⁹⁹ So lassen sich die Forderungen von KRON/SOFOS einer mediendidaktischen Kompetenz für Lehrende eben auch auf die Lernenden selbst übertragen:

- **Lebensweltliches Wissen:** Wissen über die Schülerinnen und Schüler/ das Publikum und ihren alltäglichen Mediengebrauch und -duktus.

⁶⁹⁸ Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos: Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen ; mit 6 Tabellen. München, Basel 2003 (UTB, Bd. 2404). S.73.

⁶⁹⁹ Aus eigener und aus Erfahrungen in der Lehrkräftefortbildung kann gesagt werden, dass die Phase der Präsentation der Ergebnisse eigener kognitiver, wie affektiver Leistung – für psychomotorische Leistungen gilt das ungemein seltener – meist das größte Problem bei der Berücksichtigung konstruktivistischer und offener Lernprozesse darstellt. Dabei werden, z.B. bei der Projektarbeit, die Unterrichtsinhalte arbeitsteilig auf Gruppen von Lernende verteilt. Am Ende sollen die Inhalte den anderen Gruppen präsentiert werden. Während die Präsentation der gleichen Unterrichtsinhalte von Seiten der Lehrkraft ausführlich mit Hinführung, Motivation, Erarbeitung und Ergebnissicherung geplant worden wäre, wird von den Lernenden oftmals nur ein Referat oder eine bebilderte Präsentation verlangt, wobei die übrigen Lernenden in die Rolle des passiven Rezipienten geraten. Die von den Lernenden gehaltenen Präsentationen sind oftmals deutlich schlechter, als die der Lehrkraft, was selbstverständlich in der Natur der Sache liegt. Dabei kann allerdings nicht von einer gleichen Lernwirksamkeit bei den übrigen Lernenden ausgegangen werden, wie im Vergleich zum didaktisch geplanten Vorgehen seitens der Lehrkraft.

- **Technisch-instrumentelle Fähigkeiten:** Handhabung und Bedienung von Medien
- **Medienfunktionales Wissen:** Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf die Orientierung in virtuellen Umgebungen (Bedienung von Suchmaschinen, Kenntnis von Bildungsservern, Wissen über Strukturen von Datenbanken usw.)
- **Arbeitskoordinatorische Fähigkeiten:** Wissens- und Informationskompetenzen bei der Verwendung vorgefertigter Materialien und der Erstellung eigener Materialien, sowie systematische Planung von Arbeitsschritten bei der Fertigstellung von Projekten (Hier können auch Arbeitsstrategien erwähnt werden, die in webspezifischen Lernumgebungen hinsichtlich des geplanten Vorgehens (Strukturierung, Filterung), der räumlichen Orientierung und des Wissenserwerbs benötigt werden [Identifizierung von Schlüsselwörtern, semantische Strukturierung von Bildern])
- **Unterrichtsbezogene Fähigkeiten:** es handelt sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden, vorhandene Unterrichtsmodelle bzw. -konzepte mit medienbasierten Konzepten zu verbinden.
- **Systembezogenes Wissen:** Hier handelt es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie man Unterrichtsmethoden mit neuen Technologien in den herkömmlichen Unterricht integrieren kann. Dazu gehört Wissen darüber, wann herkömmlicher Unterricht durch webbasierten Unterricht ersetzt werden sollte und Wissen über begleitende Maßnahmen. Dazu gehören auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die recherchierten Inhalte an die Vorgaben der Lehrpläne anzupassen, den Fortgang der Lehr- und Lernprozesse zu evaluieren sowie Schlüsse für die künftige Gestaltung zu ziehen bzw. Alternativen zu wagen.
- **Ethisches Wissen:** beinhaltet die Reflexion sittlicher, verantwortungsbewusster Lebensgestaltung mit den Lernenden unter Berücksichtigung des Einflusses der Medien auf Individuum und Gesellschaft; dabei sind auch implizite Wertorientierungen, soziale Normen, Ideen und Ideologien zu erkennen.
- **Gesellschaftskritisches Wissen:** Steuerung der Informations- und Bilderflut sowie der weiteren Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien durch aktive Mediennutzung. Im Einzelnen handelt es sich um Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden, Informationen und soziale Gegebenheiten kritisch konstruktiv gegenüberzustehen, wie z. B. Unterscheidungsvermögen, Urteilsfähigkeit gegenüber dem Mediensystem (Struktur, Organisation, Produktion) und den Medienprodukten (Inhalte, gestalterische Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Merkmale, Nutzung, Wirkung) [...].

„Mit mediengestütztem Lernen bringen wir Menschen nicht nur Lerninhalte nahe, sondern jedes mediale Arrangement hat auch – gewollt oder ungewollt – eine ‚medienerzieherische‘ Wirkung, d.h. Einfluss auf die Persönlichkeit des Einzelnen, das Zusammenleben der

Menschen und die Kultur einer Gesellschaft.“⁷⁰⁰ Damit ergibt sich nicht nur eine enge Bindung der Mediendidaktik an die Medienpädagogik und deren Teildisziplinen. Es ergibt sich weiterhin eine Rückkopplungsebene, die mediendidaktische Inhalte auch für Lernende spannend und wichtig macht.

4.4.5 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Mediendidaktik ist Teil einer Kompetenz im Umgang mit Medien für Lehrende und Lernende. Geschichtsdidaktik ist die Wissenschaft über die Vermittlungsprozesse und -probleme im Zusammenhang mit Bildungsprozessen und in der Auseinandersetzung mit der aktuellen und vorherrschenden Geschichtskultur. Sie richtet sich nicht, wie die geschichtswissenschaftliche Literatur, an ein kleines Publikum von Expertinnen und Experten oder Interessierte. Sie richtet sich an ein breites Publikum, da sie alle Lernenden in allen Schularten adressieren muss und hilft ihnen, sich die lebensweltliche Funktion der Geschichtskultur⁷⁰¹ zu erschließen. Sie möchte die Prozesse erforschen, wie ein Breitenpublikum Geschichte rezipiert, analysiert und kommuniziert. Dies tut die heutige Gesellschaft vorwiegend medial vermittelnd und wer medienkompetent sein möchte, muss in der Lage sein, die Vermittlungsprozesse bewerten zu können. Von daher muss sich die Geschichtsdidaktik dafür interessieren, wie z.B. Geschichtsdokumentation⁷⁰² oder historische Computerspiele⁷⁰³ aufgebaut sind, wie Museumsausstellungen medial arrangiert sind und ob es sich dabei z.B. nur um Effekthascherei handelt oder eine sinnvolle Visualisierung für das Publikum darstellt. Dies ist im Sinne der mediendidaktischen Kompetenz, auch ein Bildungsfeld für Lernende und ihre eigenen Narrationen und medialen Produkte mit historischem Kontext. Sie analysieren wer, für wen, zu welchem Zweck und auf welche Art medial kommuniziert und helfen dabei, sich ein eigenes Bewertungsraster aufbauen zu können. Sie entwickeln den mediendidaktischen Verstand eines medienpädagogisch, kompetenten, geschichtswissenschaftlich gebildeten Lernenden, der in der Lage ist, eigene, mediale Produkte zu erstellen. Ein solcherlei ausgebildeter Lernender kann sowohl innerhalb der Lerngemeinschaft als auch öffentlich medial kommunizieren, so dass diese Produkte auch über schulische Bildungszwecke hinausweisen und öffentlich zugänglich sind. Die Medien in solch einer Art für offene und/oder projektartige Lernszenarien zu nutzen, entspricht den

⁷⁰⁰ Vgl. Kerres (Anm. 455). S.121.

⁷⁰¹ Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 38–41.

⁷⁰² Vgl. u.a. Näpel, Oliver: Kommerz, Bildung, Geschichtsbewusstsein. Historisches Lernen durch Geschichte im TV? In: Michael Sauer u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte? Medien? Historische Bildung. Göttingen 2010, S. 219–238. Näpel, Oliver: Film und Geschichte: „Histotainment“ im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 146–171; Vgl. Meyers (Anm. 640).

⁷⁰³ Kühberger, Christoph: Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.

Anforderungen eines modernen, handlungsorientierten, situierten und selbsttätigen Unterrichts, der im besten Fall kooperativ und kollaborativ angelegt ist. Hierfür sollen die Schülerinnen und Schüler die Qualität von Medienprodukten, die in einem historischen Kontext stehen oder für Ausbildungszwecke genutzt werden, im mediendidaktischen Sinne beurteilen können und selbst mediendidaktisch relevante historische Narrationen und Produkte/Präsentationen erstellen. Somit ist der Bereich der Mediendidaktik den Bereichen Produktion eigener und Analyse fremder Narrationen und Präsentationen zuzuordnen. Es geht um die Beurteilung und Befähigung zur Informationsvermittlung im digitalen Zeitalter. Die aktive Umsetzung spielt in den Bereich der Medienkunde aktiv hinein.

Vor diesem Hintergrund sollten Lernende in Geschichte über eine Auswahl der folgenden Aspekte verfügen können, um diese für ihre eigenen (digitalen)⁷⁰⁴ Produktionen bewerten und nutzen zu können. Dies soll sie gleichzeitig dazu befähigen orientierungskompetent in aktuellen Diskussionen über mediale Produkte der Geschichtskultur teilhaben zu können:

Auswahl an mediendidaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten⁷⁰⁵ für ein historisches Medienkompetenzmodell nach KERBER.	
Medienanalyse und Medienkritik fremder, geschichtskultureller Produktionen als Voraussetzung für eigenes mediendidaktisches Handeln beim historischen Lernen.	
Personifizierung einer (digitalen) Narration durch erfundene Personen und Beurteilung ihrer Exemplarität können.	Können die personifizierte Darstellung als eine Versinnbildlichung historischer Kenntnisse über bestimmte z.B. soziale, politische, religiöse Gruppen in Form repräsentativer Übertragungen an einer oder mehreren Personen in einer medialen Darstellung, z.B. Film, Comic oder Dokumentation erkennen. Dabei werden typische Schwachstellen solcher Inszenierungen erkannt.
Die Funktion von Zeitzeugen als Experten und Expertinnen für historische Sachverhalte	Kennen die Funktion von Zeitzeugen als Mittel der Authentifizierung in medialen Darstellungen und wissen um die Schwächen und Mängel dieser

⁷⁰⁴ Der Begriff der Digitalität gibt an, dass der Schwerpunkt der medienpädagogisch-historischen Arbeit anhand der aktuellen Leitmedien Internet, Bilder und Video zu erarbeiten ist. Dies schließt aber nicht zwangsläufig traditionelle, analoge Medien und das Verfügen über entsprechende Kenntnisse aus. Daher wird hier der Begriff in Klammern verwendet.

⁷⁰⁵ Vgl. die Definition der Kompetenz entsprechend des FUER Modells nach Körber, Andreas: Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken". In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 89–154; Körber, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 54–85. Obwohl sich diese Arbeit stark an das FUER Kompetenzmodell anlehnt (Grundlage des Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg), wird der Aspekt der „Bereitschaft“, oder auch „Volition“ nicht übernommen. Eine Erläuterung hierzu findet sich bei Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Stuttgart 2010. S. 18-25.

hinterfragen können	Darstellungsmethode. Lernende erkennen den emotionalisierenden Charakter von Zeitzeugendarstellungen in medialen Inszenierungen und lernen nach den persönlichen Perspektiven der Zeitzeugen zu fragen (z.B. Täter- oder Opferperspektive)
Die Rolle von Experten und Expertinnen in medialen Produkten wie Dokumentationen beurteilen können.	Kennen die Funktion von Experten und Expertinnen als Mittel der Authentifizierung in medialen Darstellungen. Sie kennen Effekte, die mediale Darstellungen aufgrund der Aussagen von Experten und Expertinnen erzielen wollen. Sie wissen um mediale Produktionsmethoden, die Aussagen verfremden und verzerren können.
Mediale Inszenierungsstrategien, z.B. in Museen oder Film- und Fernsehproduktionen, verstehen, reflektieren und beurteilen können.	Kennen wissenschaftlich anspruchsvolle Darstellungsformen und können diese mit medialen Inszenierungen vergleichen und Ableitungen und Schlussfolgerungen auf die Faktualitätsgrade ziehen. Lernende sind in der Lage zwischen Authentizität und Wissenschaftlichkeit einer medialen Darstellung und der Notwendigkeit einer emotionalisierenden Inszenierung, die den Erfolg bei einem möglichst breiten Publikum sicherstellen muss, abzuwägen. Kennen mediale Mittel, Formen und Begriffe, die Einfluss auf die historische Wirklichkeitsbildung nehmen, wie Bild-Tonschere, Kameraperspektive, Einfluss und Emotionalisierung über die Tönebene führen zu immer neuen Möglichkeiten bekanntes Quellenmaterial unter neue Perspektiven erscheinen zu lassen.
De-Konstruktion (digitaler) Narration bezüglich Sinnbildung, Perspektivität und Urteilsbildung	Geschichtsbilder und Urteils- und Wertmaßstäbe Inwieweit wird der Inhalt zur Orientierung angeboten oder die Gegenwart zur Deutung genutzt.
Kompetentes Verfügen über technische und psychologische Manipulationsstrategien und Wirklichkeitskonstruktion der Medien	Lernende kennen und erkennen unterschiedliche Formen von technischen und psychologischen Manipulationsstrategien und Wirklichkeitskonstruktion der Medien, wie z.B. den Einsatz von Licht, Musik, Bildausschnitt, Kameraführung, Bild-Tonschere und Manipulationsstrategien, wie z.B. das Agenda Setting und können diese ethisch-moralisch bewerten.
Analyse der Zeitebenen der (digitalen) Narration ⁷⁰⁶	Produktion ist zu untersuchen bezüglich ihrer Entstehungszeit, der dargestellten Zeit und der Zeit aktueller Rezeption. Freilegen der an die Zeit gebundenen gesellschaftlichen Haltungen, Einstellungen und

⁷⁰⁶ Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Film im Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7), S. 28–41. Hier: S. 32.

	politischen, sozialen und religiösen-gesellschaftlichen Bezüge zum historischen Thema. Herausarbeiten der persönlichen Haltung der Produzierenden (Gender, Religion, Rassismus...).
Analyse der zugrunde liegenden historischen Quellen	Triftigkeit, Vetorecht der Quellen, Lückenfüller und Verantwortung
Mediendidaktische Grundlagen bei der Produktion eigener, historischer Darstellungen und Narrationen.	
Verfügen über medienkundliches Wissen und wie dieses bei Prozessen eigener, medialer Konstruktion einzusetzen ist	<p>Dabei sind nach ZORN⁷⁰⁷ und KRON/SOFOS⁷⁰⁸ u.a. folgende Bereiche zu reflektieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lebensweltliches Wissen - Technisch-instrumentelle Fähigkeiten - Medienfunktionalem Wissen - Arbeitskoordinatorische Fähigkeiten - Systembezogenem Wissen - Ethischem Wissen - Gesellschafts-, bzw. medienkritischem Wissen - Auseinandersetzungen mit Ko-Konstruktionsprozessen - Technologiebasierten Sozialitätskonstruktion - Herstellung von Verbindungsprozessen
Beurteilen, welches Medium geeignet ist, um eine eigene (digitale) Narration/Präsentation adressatengerecht zu produzieren	Kennen eine Auswahl an geeigneten Medien – auch aus dem Bereich des Web 2.0, der ortsbasierten, mobilen Medien und der Sozialen Medien – um ein eigenes, mediales Produkt für ein Zielpublikum entsprechend zu gestalten und zu inszenieren.
Kompetentes Verfügen über Möglichkeiten aber auch Risiken beim Verfassen hypermedialer und kollaborativer Geschichtsnarrationen	Lernende sollen in der Lage sein, sich aktiv bei der Auseinandersetzung mit und über Geschichte im Internet zu beteiligen. Hierzu benötigen sie neben der fachlichen und auch fachdidaktischen Qualifikation, auch Kenntnisse über neue Formen des Publizierens im Web 2.0 und mit Social Media. Neue Publikationsformate, wie Wikis, Foren und andere userbasierte Plattformen, benötigen neue Formen der Darstellung, Kooperation und Kollaboration. Sie eröffnen dabei neue Chancen aber auch Risiken auf Seite der Produzenten, des Mediums an sich und auf Seiten der Rezipienten. Lernende müssen sich dieser Effekte bewusst sei, insofern ihre Medienkompetenz über den Geschichtsunterricht hinausreichen soll.
Sind in der Lage, wichtige Inhalte	Im gegenwärtigen Verständnis von Bildung und

⁷⁰⁷ Zorn, Isabel: Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien - Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung 2010, <http://d-nb.info/1000936236/34/>. S. 130-377.

⁷⁰⁸ Vgl. Kron/Sofos (Anm. 698). S.73.

aus selbst erarbeiteten Informationen und eigenem Wissen für andere Lernende als lernwürdig auszuwählen, entsprechend medial als Lerneinheit aufzubauen und zu kommunizieren.	Kompetenzvermittlung steht der schülerorientierte und kooperative Unterricht. Lernende sollen möglichst große Selbstständigkeit bei der Erschließung neuer Wissensbestände haben und sich wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen können. Elementar sind hierbei soziale Aspekte der Zusammenarbeit (Gruppenarbeit, Kooperation und Kollaboration auch über Medien) und die Aufarbeitung, Präsentation und Kommunikation der erarbeiteten Inhalte mit der eigenen oder anderen sozialen Gruppen. Um dies kompetent ausführen zu können, benötigen Lernende grundlegender Fähigkeiten didaktischer und mediendidaktischer Vermittlungskonzepte.
Können eigene (digitale) Narrationen und Präsentationen geeignet inszenieren und dabei das richtige Maß zwischen Spannung, Emotionalität, Fiktion und Authentizität halten. Können Faktualitätsgrade angeben. ⁷⁰⁹	Bei einer Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts auf den Fokus des Umgangs mit der Geschichtskultur, ist es unerlässlich, dass Lernende sich nicht nur der Konzepte medialer Inszenierung in Sinne der Analyse fremder Darstellungen bewusst sind. Medienkompetenz, wie auch die Handlungsorientierung als Prinzip des Geschichtsunterrichts, verlangen danach, dass Lernende selbst diese Konzepte in ähnlicher Art und Weise nutzen und einsetzen können, um sich vertiefend mit deren Wirkungsweisen auseinandersetzen zu können. VÖLKELE betont dies – auch und gerade beim Umgang mit Film und anderen Medien. ⁷¹⁰

4.5 Medienkunde

Medienkunde und ihre Begriffsdefinition entstand im Sinne „einer normativ und kognitiv orientierten Pädagogik“⁷¹¹ recht früh. Heute wird der Begriff Medienkunde ebenfalls als ein Synonym für Medienpädagogik verwendet – bildet aber eigentlich einen Teilbereich. Anfänglich war der bedeutendste Themenkomplex der Medienkunde die Aufklärung über die Gefahren des Mediums Film. Eine spätere Ausdehnung auf das Massenmedium Fernsehen folgte Anfang der 70er Jahre. Die Vertreter der Medienkunde waren in ihrer Ausrichtung konservativ und restriktiv⁷¹² und konnten sich nicht an die Veränderungen bei

⁷⁰⁹ Hierbei konnte im Laufe der Recherchen für diese Arbeit bislang keine Anleitung oder Script gefunden werden, das Faktualitätsgrade methodisch aufgreift und für Lernende erschließt. Somit bleibt Lehrenden und Lernenden nur der Aufbau eigener Kategoriensysteme.

⁷¹⁰ Vgl. Völkel (Anm. 21). S.46.

⁷¹¹ Schorb, Bernd: Medienkunde. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 158–160. S.158.

⁷¹² Ebd. S.159.

der Betrachtungsweise der Medien anpassen, so dass gerade um die Debatte der Medienkunde andere Begriffe, wie eben die Medienpädagogik, sich Bahn schlagen konnten. TULODZIECKI definierte die Medienkunde als Kunde über technische, organisatorische, rechtliche, ökonomische, politische und gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln.⁷¹³ Der Medienkunde kommt somit die Rolle der Vermittlung des Wissens über Medien zu. Trotzdem findet man immer wieder Beispiele, bei der der Begriff Medienkunde synonym mit Medienkompetenz oder Medienbildung genutzt wird. Der Bildungsplan 2003/04 des Landes Thüringen beinhaltet „Medienkunde“ in den Klassen 5 bis 7 für alle allgemeinbildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen und wird seit dem Schuljahr 2009/2010, beginnend mit Klassenstufe 5 im Umfang von mindestens 2 Jahreswochenstunden pro Doppelklassenstufe verbindlich unterrichtet.⁷¹⁴ Bereits im Vorwort und auf der Internetseite⁷¹⁵ ist jedoch nicht mehr von Medienkunde, sondern nur noch von Medienkompetenz und Medienbildung die Rede. Es soll zwar ein Lernen mit und über Medien verknüpft werden, eine wirkliche Definition von Medienkunde ist jedoch nicht zu finden und sowohl die Fragestellungen und Ziele folgen den Empfehlungen und Leitlinien der LKM⁷¹⁶ zur Förderung von Medienkompetenz. Seit dem ersten Medienkompetenzmodell von BAACKE finden wir dort Medienkunde als einen eigenen Subbereich, bei dem es um das Wissen über technische Aspekte der Medien und deren Bedienung geht.⁷¹⁷

Neuere Literatur zur Medienkunde, z.B. von KERLEN⁷¹⁸ oder UMLAUF⁷¹⁹, werfen einen vorwiegend historischen Blick auf die geschichtliche Entwicklung der Medien und ihre Erscheinungsformen und bilden somit eine direkte Schnittstelle zur Mediengeschichte⁷²⁰. Grundsätzlich sind die Zugänge technikzentriert und interessieren sich daher vorwiegend für die Technikgeschichte. Bei KERLEN wird der Entwicklungsgeschichte von z.B. Text, Bild, Film, Radio oder Fernsehen sehr viel Raum eingeräumt. Weiterhin wird in fast allen Kapiteln ein Schlaglicht auf Gebrauch und Nutzung der Mediengattung geworfen und auf deren technische Handhabung. UMLAUF und HEIN⁷²¹ beschreiben in ihrer Medienkunde ausschließlich Nonprint-Medien. Auch hier wird ein Blick auf die technischen Grundlagen

⁷¹³ Vgl. Tulodziecki (Anm. 434). S.21.

⁷¹⁴ Medienkunde 2011, <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload274.pdf>, aufgerufen am 17.03.2014.

⁷¹⁵ Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: www.medienkunde.de aufgerufen am 20.03.2014.

⁷¹⁶ Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung 2008, <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf>, aufgerufen am 13.09.2012.

⁷¹⁷ Baacke, Dieter: Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 112–124. Vgl. Kapitel 4.9 Medienkompetenz.

⁷¹⁸ Kerlen, Dietrich: Einführung in die Medienkunde. Stuttgart 2003 (Universal-Bibliothek, Bd. 17637).

⁷¹⁹ Umlauf, Konrad/Hein, Susanne/Sarnowski, Daniella: Medienkunde. 2., aktualisierte und neu gefasste Aufl. Wiesbaden 2006 (Bibliotheksbearbeitung, Bd. 8). Diese und ähnliche Arbeiten dienen der Schulung von Bibliothekspersonal zur besseren Verortung und Verschlagwortung der Archivalien, Literatur und sonstiger Medien.

⁷²⁰ siehe Kapitel 4.6 Mediengeschichte.

⁷²¹ Umlauf, Konrad/Hein, Susanne: Medienkunde. 2., aktualisierte und neu gefasste Aufl. Wiesbaden 2006 (Bibliotheksbearbeitung, Bd. 8).

und ihre Produktion geworfen. Einen starken Schwerpunkt setzt das Werk auf die Inhalte und Darstellungsformen und auf die Distribution und Rezeption der Einzelmedien in unserer Gesellschaft. Diese Fragen werden vorwiegend durch Verkaufszahlen, Preise und andere ökonomische Statistiken beantwortet und zeichnen zeithistorische Entwicklungen nach.⁷²²

Medienkunde dient damit zum einen der Institutionenkunde, die die Gewordenheit des Mediums, ihrer Organe und Institutionen auch im Hinblick auf ihre ökonomischen Einflüsse vermittelt. Zum anderen ist sie Funktions- und Technikkunde diejenige, die technische Funktionsweisen der Medien, ihre historische Zeitentwicklung und deren Veränderungsprozesse darstellt. Sie ist Teil fast aller Medienkompetenzmodelle⁷²³ und grenzt sich von der Mediendidaktik, die sich der Medien zur Erreichung didaktischer Ziele bedient und der Medienerziehung, die zu einem verantwortlichen, persönlichen Gebrauch erziehen will, ab.

4.5.1 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Themen der Medienkunde sind teilweise in neueren Geschichtsschulbüchern. So werden im Band TERRA Welt, Zeit, Gesellschaft für den Unterricht an Hauptschulen in Klasse 9 des Klett Verlags⁷²⁴ Fragen der Gestaltung von Plakaten und Filmen aufgegriffen. Jedoch wird das Thema lediglich mit zwei (!) Sätzen abgehandelt und Fragen der damaligen, medialen Rezeption werden überhaupt nicht geklärt. Beim Kapitel Zeitzeugeninterviews werden geeignete, mediale Möglichkeiten zur technischen Umsetzung nur anhand von bildlichen Symbolen erläutert. Der direkte Vergleich mit einem Klett Schulbuch Geschichte für Gymnasien in Bayern zeigt, dass es keine wesentlichen inhaltlichen und thematischen Unterschiede zwischen Ländern und Schulformen gibt. Eine didaktische Begründung, für die als „Methoden“ beschriebenen Kapitel, ist die Förderung von Methodenkompetenzen und Projektunterricht, die aber eher dem Primat der allgemeinen, erziehungswissenschaftlichen Didaktik entstammen. Auch SCHREIBER⁷²⁵ und BORRIES⁷²⁶ verweisen in ihren Schulbuchanalysen nicht auf medienkundliche Themen.

Dabei liegen die Möglichkeiten, die die Themen der Medienkunde in einen Geschichtsunterricht einbringen können, klar auf der Hand. Nicht zuletzt die Mediengeschichte, als Zweig der Geschichtswissenschaft und der Medienwissenschaft, verweist auf das Kennenlernen epochenspezifischer, medialer Rezeption, sowie auf die epochenspezifische Institutions- Funktions- und Technikkunde. Ebenfalls sind ökonomische

⁷²² Ebd. S.131.

⁷²³ Vgl. Kapitel 4.9.3 Medienkompetenzmodelle.

⁷²⁴ Christoph, Dieter u.a.: Terra - WZG, Welt, Zeit, Gesellschaft. 1. Aufl., 1. Dr. Stuttgart, Leipzig.

⁷²⁵ Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 1).

⁷²⁶ Borries, Bodo von: Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik u. Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel d. röm. Republik. 1. Aufl. Stuttgart 1980 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung).

und politische Aspekte bei der Produktion von Medien relevant. Diese müssen für eine Quellenanalyse, die auch auf die normative Triftigkeit und auf die individuelle Rezeption einer anderen Zeitepoche aufmerksam machen will, mitbedacht werden. Das Wissen über unterschiedliche Medien und deren technischer Aufbau ist hierfür Voraussetzung.

Die Medienkunde beeinflusst auch die Recherche- und Produktionskompetenz Lernender. Sie müssen zur Auswahl ihres Materials oder ihrer Quellen wissen, welche Eigenschaften einem entsprechenden Medium anheften und wie das Medium die Information beeinflusst. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die spätere Analyse des gewählten Mediums. Bei der eigenen Produktion von Narrationen oder Präsentationen muss auch das avisierte Publikum Berücksichtigung finden. Ebenso müssen Lernende in der Lage sein, die methodisch-didaktischen Kapazitäten als auch die Möglichkeiten, die das gewählte Medium bietet, erkennen.

Das Zusammenführen von Medienkunde und Mediengeschichte im Geschichtsunterricht sollte ein Ziel der Geschichtsdidaktik sein.

4.6 Geschichte der Medien, Mediengeschichte und die Medienwissenschaft – eine Verhältnisbestimmung

Die Mediengeschichte erforscht die Geschichte der Kommunikationsmedien und ist ein Forschungsteilbereich vieler wissenschaftlicher Disziplinen – vorwiegend der Medien- und Kommunikationswissenschaften. Gerade in den letzten Jahren nimmt sich auch die Geschichtswissenschaft verstärkt diesem Teilbereich an. Sie ist eng mit dem Bereich Medienkunde verzahnt und schwierig zu trennen.

Eine Vielzahl weiterer Disziplinen beschäftigt sich mit diesem Thema. So interessieren sich unter anderem die Publizistik und Buchwissenschaften für die historische Entwicklung der Medien. Weitere Bereiche bestellen die Politikwissenschaft, die u.a. den Einfluss der Medien auf politische Systeme in historischer Absicht untersucht und die Soziologie, die sich mit Medienbesitz, Mediennutzung und Medienkonsum auch unter historischer Perspektive beschäftigt. Die wissenschaftlichen Zugänge unterscheiden sich jedoch stark nach dem Methodenverständnis der jeweiligen Disziplin, aber auch aufgrund des zugrundeliegenden Medienbegriffs.⁷²⁷ Die Mediengeschichte ist auch ein neuer Forschungsbereich der Geschichtswissenschaft, wenn auch die Zahl der Beiträge hier noch relativ klein ist. Trotzdem ist dieser Teilbereich der Geschichtswissenschaft aus Gründen der Argumentationslogik für eine historische Medienkompetenz besonders interessant und soll daher genauer beleuchtet werden.

Im bisherigen Verlauf der Darlegungen ist immer wieder zum Ausdruck gekommen, dass sich die Geschichtswissenschaft und vor allem die Geschichtsdidaktik über Fragen der Bedeutung und Relevanz von Medien nicht positioniert hat und wenig gemeinsame Schnittstellen ausgeprägt hat. Nach CRIVELLARI et al. erscheinen die „Geschichts- und Medienwissenschaft [...] alles in allem bislang eher der Gruppe mit geringerem Kongruenzprofil zuzugehören“⁷²⁸, was die Autoren verwundert, sind Medien doch selbst „elementare Produktivkräfte des Geschichtlichen“⁷²⁹. Ein solches Verhalten kann nach Meinung der Autoren nur damit erklärt werden, dass die Medienwissenschaften, als relativ junge Disziplin, auf eine der ältesten geisteswissenschaftlichen Disziplinen überhaupt stößt, was selbstverständlich Vorurteile und Ressentiments mit sich bringt. BÖSCH sieht vor allem die ablehnende Haltung der Geschichtswissenschaft gegenüber der Medienwissenschaft und -analyse darin begründet, dass publizistische Quellen der Geschichtswissenschaft lange als unseriös galten und für große Teile der Disziplin noch immer gelten. Die Geschichtswissenschaft versucht sich durch

⁷²⁷ Mediengeschichte: <http://de.wikipedia.org/wiki/Mediengeschichte> (29.12.2014)

⁷²⁸ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31). S.9

⁷²⁹ Ebd. S.20

die ausschließliche Verwendung ihre Archivquellen abzugrenzen und verwendet andere Medien eher illustrativ.⁷³⁰

JÄGER⁷³¹ macht den Kulturwissenschaften den Vorwurf, dass sie sich zu sehr den rein „technischen“ Medien zugewandt hätten, so dass andere, historische Medien keine Beachtung fanden. Der selbstversichernde „Blick zurück“ wich einem enthusiastischen Drang „nach vorne“. Jedoch ist seit Ende der 90er Jahre und vor allem mit dem Siegeszug der Digitalen Medien ein deutliches Umdenken zu bemerken, das auch – wenngleich wesentlich später – für die Geschichtswissenschaft zutrifft, die sich seit geraumer Zeit dem Thema Mediengeschichte zuwendet. Als Grundvoraussetzung für das geschichtsdidaktisch wichtige Konstrukt der Geschichtskultur gilt in den Augen des Autors dieser Arbeit, dass Geschichtskultur wesentlich von der Medienkultur (mit-)geprägt wird, die sich mediengeschichtlich darstellen lässt. So fasst BÖSCH es treffend zusammen, wenn er schreibt: „Die gesellschaftliche Bedeutung der Medien lässt sich kaum überschätzen“⁷³². Eine Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur setzt im zunehmenden Maße auch ein Verständnis für die Medienkultur voraus. Dabei sind Wandel und Kontinuität des gegenseitigen Einflusses aus historischer Perspektive konstitutiv als Teil einer „historischen Medienkompetenz“ zu betrachten.

Unter den Disziplinen, die Mediengeschichte betreiben, bilden die Geschichtswissenschaft, die Politikwissenschaft und die Soziologie nur kleinere Teilbereiche, wobei sich die jeweiligen Forschungsschwerpunkte erheblich voneinander unterscheiden können. Hauptakteure sind die Sozial- und Kommunikationswissenschaften, die sich mit Massenkommunikation beschäftigen und die Kultur- und Medienwissenschaften, die ihre Untersuchungen hauptsächlich auf die kulturelle Bedeutung der Medien und ihren Wandel und Entwicklung konzentrieren. Die Publizistik- und Kommunikationswissenschaften sind aus der Presse- und Zeitungswissenschaft heraus entstanden und erweiterten ihr Spektrum im Laufe der Zeit um die neu entstandenen technischen Publikationsmedien Presse, Hörfunk, Film, Fernsehen und auch das Internet. Ihre Untersuchungen konzentrierten sich auf die soziale Bedeutung der Medien und untersuchen u.a. deren Inhalte, Organisation und Reichweite der Medien. Dabei macht die Kommunikationswissenschaft Aussagen zu jenen technischen Medien, die geeignet sind, sich an ein breites (Massen-)Publikum zu richten und geht daher von einem „engen Medienbegriff“ aus.⁷³³

Aus den Film, Theater- und Literaturwissenschaften hat sich Medienwissenschaft herausgebildet, die andere methodische Schwerpunkte untersucht. „Ihre Referenzpunkte bilden einerseits die frühen medienbezogenen Reflexionen der deutschen Geisteswissenschaften der 1920/30er-Jahre; vor allem die Texte von Walter Benjamin, des

⁷³⁰ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 13-14

⁷³¹ Jäger, Ludwig: Sprache als Mediums. Über die Sprache als audiovisuelles Dispositiv des Medialen. In: Horst Wenzel (Hrsg.): Audiovisualität vor und nach Gutenberg. Zur Kulturgeschichte der medialen Umbrüche. Wien, Milano 2001 (Schriften des Kunsthistorischen Museums, Bd. 6), S. 19–42. Hier: S.19

⁷³² Vgl. Bösch (Anm. 70). S.7

⁷³³ Bösch, Frank/Vowinkel, Annette: Mediengeschichte, Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2012). S.2-3

Filmkritikers Siegfried Kracauer sowie der Kunsthistoriker Erwin Panofsky und Aby Warburg.⁷³⁴ Angetrieben von den Studien von McLuhan⁷³⁵, betrachtet die Medienwissenschaft nicht die medialen Inhalte, sondern wie Medien das Denken und die Welt-Wahrnehmung innerhalb der Gesellschaft verändern. Dabei berücksichtigt sie auch die zeitgenössische Rezeption der Gesellschaft und deren „Blick auf die Medien“. Dadurch haben ihre Veröffentlichung oft den Charakter von Kulturgeschichten⁷³⁶. Diese mediengeschichtlichen Darstellungen umfassen neben technischen Apparaten, wie Kamera, Telefon oder Plattenspieler – als Körperextensionen⁷³⁷ – auch Luft, Wasser, Feuer oder Bewegungsabläufe, wie Tanz und Mimik und Gestik. Diese Betrachtungsweise von Medien wird auch als „weiter Medienbegriff“⁷³⁸ bezeichnet.

FAULSTICH wies 2002 der Geschichtswissenschaft im Bereich der Mediengeschichte noch vorwiegend ein Interesse an den sog. Einzelmedien zu.⁷³⁹ Solche Zugangsweisen zielen allgemein auf technische Aspekte, mediale Produkte oder Personen der Medienbranche ab. Er verweist in seiner tabellarischen Darstellung auch auf das Forschungsfeld der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte.

Überblick über die thematische Auseinandersetzung unterschiedlicher Fachdisziplinen mit dem Thema Medien nach FAULSTICH. ⁷⁴⁰		
Disziplin	Medien-Domänen	Themenschwerpunkte (Beispiele)
Publizistikwissenschaft	Presse (Zeitung, Zeitschrift), Rundfunk (Radio, Fernsehen), „Internet“[sic!], Plakat,	Massenkommunikation, Medien in Gesellschaft, Journalismus, Nachrichtenwesen, Wirkungsforschung, Medienkonzerne, Medien und politische Macht, mediale Kulturräume, Öffentlichkeit/Öffentliche Meinung, Medienrecht, ausschließlich Nonfiction
Buchwissenschaft	Buch	Instanzen des Buchmarkts
Theaterwissenschaft	Theater	Theaterbetrieb
Literaturwissenschaftliche Medienwissenschaft (Film-,	Flugblatt, Buch, Theater, Film, Fotografie, Theater,	Primär Fiction wie Spielfilme, Fernsehprogramme, Comics,

⁷³⁴ Bösch, Frank/Vowinkel, Annette: Mediengeschichte. In: Frank Bösch (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden. Göttingen 2012, S. 370–390.

⁷³⁵ McLuhan, Marshall/Gordon, W. Terrence: Understanding media. The extensions of man. Critical ed. Corte Madera, CA 2003. Vgl. auch: Vgl. McLuhan (Anm. 244).

⁷³⁶ Vgl. zur Mediengeschichte: <http://fakten-uber.de/mediengeschichte>, aufgerufen am 10.07.2014.

⁷³⁷ Vgl. McLuhan/Gordon (Anm. 735).

⁷³⁸ Vgl. Faulstich (Anm. 48). Faulstich bezeichnet offenere Formen des Medienbegriffs, wie sie in der Folge von McLuhan entstanden sind, als „Pseudomedientheorien“ und verweist darauf, dass eine Grundfunktion der Medien diejenige als Kommunikationsmittel sei. S. 19-26.

⁷³⁹ Ebd. S. 56.

⁷⁴⁰ Ebd. S. 55-56.

Fernsehwissenschaft etc.)	Tonträger, Video, Zeitschrift	Schlager/ Popsongs, Romanhefte, Hörspiele, Fotos, Intermedialität, Massenkultur, Mediengeschichte, Medienökologie, Medienstars, mediale Simulation, Literaturbetrieb/Buchmarkt,
---------------------------	-------------------------------	---

Disziplinen	Themenschwerpunkte (Beispiele)
Geschichtswissenschaft	Mediengeschichte als Geschichte von Einzelmedien nach bestimmten Kriterien (z.B. Technik, Institutionen, Personen, Produkte) oder als Teil von Kultur und Gesellschaftsgeschichte, Prinzipien der Mediengeschichtsschreibung
Wirtschaftswissenschaften	Medienorganisationen, Medienunternehmen/-konzentration, Medienbranchen und -märkte, Ökonomie des Mediensystems insgesamt, politische Ökonomie der Medien, Werbemedien
Soziologie	Medienbesitz und Mediennutzung, Medienkonsum als Freizeitbeschäftigung, soziale Medienfunktionen, Medien und gesellschaftlicher Wandel, Globalisierung von Medienkulturen
Politikwissenschaft	Massenmedien und Demokratie, Medienpolitik der Regierung, der Parteien, der Medienwirtschaft und gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen, Öffentlichkeit als mediales Forum, Medieninszenierung der Politiker
Rechtswissenschaften	Presserecht, Rundfunkrecht, Filmrecht, Videorecht, Bildschirmtextrecht, Telekommunikationsgesetzgebung, Internet-Rechtsprechung, Musik und Urheberrecht, Geschichte des Medienrechts, Jugendschutz, Zensur
Psychologie	Kommunikator- und Rezipientenforschung, Medienwirkung, insbes. Medien und Gewalt, Agenda-Setting, Nutzensansatz, Medienkonsum als parasoziale Interaktion, Mediensozialisation
Philosophie/Ethik	Journalistenethik, Organisationsethik, Publikumsethik, Werte und Wertewandel

Neuere medienhistorische Arbeiten untersuchen heute jedoch seltener rein technikgeschichtliche Zugänge und stehen daher im Gegensatz zur Medienkunde⁷⁴¹. „Im Vergleich zur Kommunikations- und Medienwissenschaft geht es den medienhistorischen Arbeiten der Geschichtswissenschaft weniger um die Medien selbst, als um deren jeweilige soziale, kulturelle oder politische Bedeutung.“⁷⁴² Hierbei lassen sich acht Forschungsschwerpunkte der geschichtswissenschaftlichen Mediengeschichtsforschung hervorheben⁷⁴³.

- Bestimmungen zum Verhältnis von Medien und Politik:
 - o Techniken der Zensur und Repression von Medien und Öffentlichkeit
 - o Die Beteiligung von Herrschenden an der öffentlichen Kommunikation
 - o Kommunikation in Kriegen oder Wahlkämpfen
 - o Die Veränderung der politischen Landschaft durch Medien
- Die Erforschung von ‚Öffentlichkeiten‘ und dem sozialen Wandel durch mediale Kommunikation
- Die Erstellung von Akteursanalysen oder biographischen Zugängen (damit können Einzelbiographien oder soziale Gruppen, wie z.B. Journalismus im 19. Jahrhundert, gemeint sein)
- Ereignis- oder prozessorientierte Inhaltsanalysen (hier sei besonders die Untersuchung des Wandels der Deutungsmuster durch Medien hervorgehoben)
- Die Erforschung der „Historischen Bildkunde“ in Anlehnung an die Ikonographie und die Semiotik der Bildsprache durch die neuentstandene sog. Visual History⁷⁴⁴.
- **Untersuchungen zur historischen Entwicklung der Mediennutzung und deren alltäglicher Bedeutung für die Menschen innerhalb eines bestimmten sozialen Systems.**⁷⁴⁵
- **Die historische Medienwirkungsforschung zu sozialen Praktiken und Wahrnehmungen.**
- Transnationale und vergleichende Forschungsvorhaben z.B. zu Auswirkungen unterschiedlicher, länderübergreifender Mediensysteme (von liberal bis protektionistisch)

⁷⁴¹ vgl. hierzu Kapitel 4.5 Medienkunde.

⁷⁴² Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 15.

⁷⁴³ Ebd. S. 15-20.

⁷⁴⁴ Paul, Gerhard: Visual History. In: Frank Bösch (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden. Göttingen 2012, S. 391–419. „Visual History in diesem Sinne ist damit mehr als eine additive Erweiterung des Quellenkanons der Geschichtswissenschaft oder die Geschichte der visuellen Medien; sie thematisiert das ganze Feld der visuellen Praxis sowie der Visualität von Erfahrung und Geschichte. Methodisch ist das Forschungsdesign der Visual History transdisziplinär und offen angelegt. Abhängig von ihren Untersuchungsgegenständen bedient sie sich besonders der Methoden der Kunstgeschichte, der Medien- und der Kommunikationswissenschaft.“, S.391.

⁷⁴⁵ Dieser Aspekt schafft eine starke Verbindung zwischen der historischen Erforschung der Mediennutzung und dem Medienkompetenzmodell von Tulodziecki. Welche Medien Menschen auswählen und zu welchem Zweck Menschen Medien nutzen, welche Bedeutung sie ihnen zuweisen und sie in ihrem Alltag haben, soll durch den Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ für Lernende erschlossen werden.

Grundsätzlich lässt sich bei vertiefender Analyse ein Trend der Mediengeschichte ausmachen, der in allen historischen Teildisziplinen erkennbar ist: anfänglich stehen jeweils Analysen zur Geschichte einzelner Medien und Medienprotagonisten im Fokus der Forschung. Durch konstante Vertiefung „rückt zunehmend[e] die gesellschaftliche Bedeutung der Medien in den Vordergrund“⁷⁴⁶. Ein Bedeutungswandel findet statt, der nicht einfach nur die „Geschichte der Medien“ abhandelt, sondern „die Medialität der Geschichte und die Historizität der Medien“⁷⁴⁷ aufgreift und im besten Fall transdisziplinär mit den Medienwissenschaften – oder im hier dargestellten Falle, die Medienpädagogik mit der Geschichtsdidaktik – zu vereinen versucht. So muss zuerst gewährleistet sein, dass beide Disziplinen gewillt sind, zumindest voneinander lernen zu können. Die Medienwissenschaft beschäftigt sich nun auch mit der Mediengeschichte und die Geschichtswissenschaft erforscht zunehmend die historischen Veränderungen, Auswirkungen, Wirkungsweisen und historischen Prozesse und beschäftigt sich mit den „Geschichtszeugnissen aus dezidiert ‚medialen‘ Kontexten“⁷⁴⁸. Somit ist für die Geschichtswissenschaft unverrückbar eine neue Spezialdisziplin entstanden, bei der es darum geht „aus der Auseinandersetzung mit Medienkulturen und medial ausdifferenzierten Wissenskulturen eine geschärfte analytische Kompetenz gewinnen“⁷⁴⁹ zu können.

Gerade die Wechselwirkungen zwischen den Entwicklungen der Medien und der Gesellschaft interessiert die von der Geschichtswissenschaft betriebene Mediengeschichte. Wie bereits weiter oben beschrieben fragt sie dabei besonders nach den medial implizierten, sozialen Auswirkungen, die Medien im Kontext von historischen Diskussionen, Revolutionen, Kriegen, o.ä. hatten. Laut BÖSCH gilt dies aber auch für soziale Normen, Rollen oder soziale Gruppen. Dies kann z.B. für den ländlichen oder städtischen Raum gelten oder für kolonisierte Länder.⁷⁵⁰ Ebenso hat PAUL⁷⁵¹ mit dem Begriff der Visual History die Mediengeschichte vorangebracht, in dieser wird u.a. dargestellt, dass Bilder eine sprachunabhängige Botschaft übermitteln. Die Visual History untersucht, wie typische Bildhaushalte entstanden sind und diese historisch wirkmächtig wurden. Die sich bislang auf einige wenige westliche Länder konzentrierende geschichtswissenschaftliche Mediengeschichte wird dabei immer internationaler und transnationaler. Eingegangen wird dabei auf vergleichende Trends zwischen historischer Entwicklung und interkulturellen Bezügen, was die Zugänge der Geschichtsdidaktik für das Individualbewusstsein der Lernenden deutlich erleichtern sollte, werden somit kulturelle Rezeptionsunterschiede deutlicher.⁷⁵²

„Die durchaus erfreuliche Tatsache, dass sich ‚progressive‘ Historiker zunehmend audiovisuellen Materialien zuwenden, produziert, wie jeder wissenschaftliche

⁷⁴⁶ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 20.

⁷⁴⁷ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31).

⁷⁴⁸ Ebd. S. 11.

⁷⁴⁹ Ebd. S. 13.

⁷⁵⁰ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 89-227.

⁷⁵¹ Vgl. Paul (Anm. 105).

⁷⁵² Vgl. Bösch (Anm. 70). S.19-20.

Paradigmenwechsel, auch neue und spezifische Defizite dieser ‚Disziplin‘. Ein gravierendes Defizit einer audiovisuell fundierten Historiographie liegt zweifellos im fehlenden methodologischen ‚Apparat‘ zur Analyse audiovisueller Texte, denn die verhängnisvolle, in Realismus-Ideologien festgezurzte Annahme, dass Audiovisionen ‚von selbst‘ und authentisch zu uns sprechen könnten, hat sich inzwischen als [...] Fata Morgana erwiesen.“⁷⁵³

Dieses Defizit verweist u.a. auf die Schwierigkeiten bei der Bezugnahme von Historikern/-innen auf die generelle Bedeutung und innere Konsistenz und Logik der Medien. Wie in anderen Forschungsbereichen tritt auch für die Geschichtswissenschaft und die Geschichtsdidaktik die gleiche Frage auf: Was sind Medien überhaupt? Sind sie Mittler oder Mittel der Kommunikation, oder beides. Soll man einem engen oder einem weiten Medienbegriff⁷⁵⁴ folgen. Eine Folge ist u.a., dass die auf breite Zustimmung seitens der Geschichtswissenschaft stoßenden Erkenntnissen der Visual History bezüglich der Semiotik und Sprache der Bilder bislang kaum als methodische Umsetzung in die Geschichtsdidaktik Eingang gefunden haben. Konkrete Vorschläge finden sich bei BRAUN, im kompetenzorientierten Methodenbuch der digitalen Medien im Geschichtsunterricht.⁷⁵⁵

4.6.1 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Medien werden schon lange nicht mehr als Abbild der Realität aufgefasst. Sie bilden einen integralen Bestandteil sozialer Wirklichkeiten in ihrer materiellen Dimension, ihrer alltäglichen Nutzung und ihrem Einfluss auf Wahrnehmungen und soziale Praktiken und müssen daher analytisch untersucht werden.⁷⁵⁶ Medien sind keine passiven Zeugen der Geschichte, sondern „aktive Akteure“.

Auch PANDEL verweist auf „Medien historischen Erinnerns“ oder besser auf „Medien historischer Tradierung“, als wichtiges Erkenntnisgebiet der Kulturwissenschaft und deren Auswirkungen auf das historische Denken mittels Analysen mentalitätsgeschichtlicher Wandlungsprozesse in verschiedenen Epochen. Dies geschieht einerseits, um Erkenntnisse zu gewinnen, wie das jeweilige Medium verschiedene, historische Epochen und deren Geschichtsbewusstsein beeinflusst hat. Andererseits werden auch gegenwärtige Medien und deren Rolle in der Gesellschaft, deren Einfluss auf das kollektive Gedächtnis und die aktuelle Geschichtskultur untersucht.⁷⁵⁷ Lernende müssen diese Einflussfaktoren kennen um triftige Aussagen über historische, medial vermittelte Ereignisse und Verhaltensweisen treffen zu können.

⁷⁵³ Jürgen E. Müller: Geschichtsbilder im Kino. Perspektiven einer Semiohistorie der Audiovisionen, in: Medienwissenschaft – Rezensionen/Reviews, Heft 4/1998, S. 408 zitiert nach: Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31). S.15

⁷⁵⁴ Vgl. McLuhan/Gordon (Anm. 735).

⁷⁵⁵ Vgl. Braun (Anm. 492).

⁷⁵⁶ Vgl. Bösch/Vowinckel (Anm. 733). S.1.

⁷⁵⁷ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.272f.

Ein transdisziplinärer Zugang ist dringend notwendig, um Schnittmengen zu suchen und Konzepte für eine gemeinsame Forschungspraxis für den Bildungsbereich zu finden. Diese Schnittmengen müssen innerhalb der Geschichtsdidaktik, als pädagogische Instanz der Geschichtswissenschaft einerseits und der Medienpädagogik, als pädagogische Instanz der Erziehungs-, Kultur-, Kommunikations- und Medienwissenschaften andererseits, für ein historisches Medienkompetenzmodell zur Medienbildung gefunden werden. Diese Bereiche aus den einzelnen Disziplinen und Forschungsrichtungen zu isolieren und zu benennen ist die Aufgabe dieser Arbeit.⁷⁵⁸

Dabei muss sich die Geschichtswissenschaft generell mehr den Aspekten der kulturhistorischen Aspekte der Medienwirkungsforschung zuwenden, soweit dies die Quellenlage überhaupt zulässt. Ebenso müssen schon immer vorhandene/ewige „indirekten Wirkungen“ von Medien weitere Berücksichtigung finden, denn Medien sind schon immer in der Lage gewesen, Handlungen auszulösen, weil die Menschen von ihrer Wirkungsmacht überzeugt sind.⁷⁵⁹ Auch hier findet sich, wie in den übrigen Medien- und Kommunikationswissenschaften der schwierige Zusammenhang zwischen einzelmedialen und integralen Betrachtungen von Mediengeschichte wieder.

Ein Problem bleibt jedoch bestehen: die notwendigen Inhalte, gerade für mediengeschichtliche Zugänge zu benennen, ist nicht ohne weiteres möglich, so lange noch zahlreiche Desiderate seitens der Wissenschaft vorliegen. Die drei wichtigsten sind hierbei:

1. „Die notwendige Reflexion der Geschichtswissenschaft über die Medialität ihrer Instrumentarien und damit die mediale Bedingtheit ihres Zugangs zur Geschichte.
2. Die notwendige Reflexion der Medienhistoriographie über die strukturelle und methodische Unterkomplexität vieler Mediengeschichtsmodelle.
3. Ein gemeinsamer Reflexionshorizont darüber, dass und wie stark „die Geschichte“ noch vor jedem historiographischen Erkenntniszugriff bereits medial geformt ist, wie massiv also das Mediale im Historischen selbst bereits am Werke gewesen ist.“⁷⁶⁰

Ergänzend sei hier noch ein vierter, eigener Punkt genannt:

4. Die Erschließung methodischer Scripts zur Aufarbeitung der Symbolsprache gemäß einer Literarität, oder Lesefähigkeit, der Medien, die sich bislang für die Geschichtsdidaktik auf die Übernahme der Konzepte der 1930er Jahre von PANOFKY⁷⁶¹ durch SAUER⁷⁶² und PANDEL⁷⁶³ u. a. beschränken.

⁷⁵⁸ Für die Medienpädagogik ist dies bereits im Kapitel 4.3. geschehen.

⁷⁵⁹ Vgl. Bösch/Vowinckel (Anm. 733). S.13

⁷⁶⁰ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 280).

⁷⁶¹ Panofsky, Erwin: Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln 2006. Vgl. auch Ekkehard Kaemmerling (Hrsg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln 1979 (DuMont Taschenbücher, Bd. 1).

⁷⁶² Vgl. Sauer (Anm. 490).

⁷⁶³ Land, Kristin/Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Schwalbach/Ts 2009; Vgl. Pandel (Anm. 92); Vgl. Pandel (Anm. 489).

Der Abschluss dieses Kapitels bildet die Überlegungen STAIGERS zur Kommunikations- und Mediengeschichte. Für ihn ist eine „Beschäftigung mit der Frage, wie man früher im Gegensatz zu heute kommuniziert hat“ nicht nur ein notwendiger Teil des Geschichtsunterrichts. Diese Frage kann und muss fächerübergreifend behandelt werden. Medienbildung bildet hier die Klammerfunktion zwischen verschiedenen Fächern, wobei der Geschichtsunterricht bei einzelnen Themen die Leitfunktion übernehmen kann. „In einer Reflexion der Kommunikationsmittel von der Steinzeit bis heute spielen neben technischen Aspekten vor allem auch elementare semiotische Fragen (z. B. Was ist und wie funktioniert ein Zeichen?) und allgemeine kommunikationstheoretische Überlegungen eine wichtige Rolle.“⁷⁶⁴ So können die Auswirkungen der Medienentwicklungen und der daraus resultierenden Kommunikationsformen für soziale Systeme in den Blick genommen werden. STAIGER bezeichnet die Mediengeschichte auch als eine „Geschichte des Wahrnehmungswandels“.

4.7 Medienkritik

4.7.1 Historische Wurzeln und Entwicklung der Medienkritik

Der Bereich der Medienkritik ist für die Medienpädagogik von zentraler Bedeutung.⁷⁶⁵ Zahlreiche Medienkompetenzmodelle entwickelten sich aus den Erkenntnissen und Forderungen der Medienkritik. Dabei bezieht sich die frühe Medienkritik besonders auf „Einzelmedien (z.B. Fernsehkritik, Filmkritik, Literaturkritik), crossmediale Angebote und gesellschaftliche Medienentwicklungen, ihre Analyse und Bewertung bezüglich Produktionsbedingungen, Inhalt, Form und Distribution (inkl. rechtlicher, politischer und ökonomischer Aspekte) sowie auf die Reflexion und Selbstreflexion der Mediennutzung und der Mediengestaltung in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten“⁷⁶⁶ innerhalb einer bestimmten Gesellschaft. Moderne Formen beziehen sich auf die digitale Welt und ihren Medien-Mix. Die Bewertungen der Medienkritik können je nach Kontext und nationaler und kultureller Herkunft unterschiedlich ausfallen. Ihr Wirkungsfeld ist im eigentlichen Sinne, dank ihres quasi-philosophischen Ansatzes, nicht eingrenzbar und transnational. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive formuliert KLEINER Medienkritik als „Konzeption einer gesellschaftskritischen Medientheorie“ bzw. spricht von „Medienkritik als Gesellschaftstheorie“:

„Gesellschaftskritische Medientheorien thematisieren die sozialen Funktionen und Gebrauchsweisen von Medien, die Wirkungen der verschiedenen Medientypen und

⁷⁶⁴ Vgl. Staiger (Anm. 6). S.233.

⁷⁶⁵ Eisenhauer, Hans Robert/de Haen, Imme, Janke, Hans/Schorb, Bernd: Für und wider eine engagierte Medienkritik. In: Marhild Hoffmann/Gernot Dallinger (Hrsg.): Medienkritik im Blickpunkt. Plädoyer für eine engagierte Programmkritik. Bonn 1988 (Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bd. 261), S. 199–213.

⁷⁶⁶ Niesyto, Horst: Medienkritik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 129–135. Hier: S.129.

Medieninhalte auf Gesellschaft und Individuum. Die Rolle der Medien in der Sozialisation des Individuums und in der Ausbildung kollektiver Identitäten sowie die Fähigkeit der Medien zur ideologischen Beeinflussung und zur Manipulation von Konsumententscheidungen sowie sozialen Wirklichkeitskonstruktionen.“⁷⁶⁷

Medienkritik ist ein Wirkungsfeld, das allen Akteuren an (massen)medialen Prozessen offen steht. Dies beinhaltet neben der Wissenschaft, auch Journalisten, Redakteure, das Publikum selbst und auch Pädagogen. Eine einheitliche Definition kann es daher nicht geben. Mit Medienkritik ist nicht die allgemeine Analyse einzelner Medienprodukte gemeint, die Teil der analytischen Verfahren unterschiedlicher Fachdisziplinen sind, u.a.:

- Literaturkritik, Sprachkritik
- Kunstkritik, Musikkritik
- Gesellschaftskritik, Kapitalismuskritik, Sozialismuskritik, Wertekritik
- Quellenkritik der Geschichts- und Religionswissenschaften

Medienkritik kann allerdings einen Einfluss auf die analytischen Verfahrensweisen und methodischen Scripts der einzelnen Disziplinen haben.

Ihre historisch-wissenschaftlichen Entwicklungslinien folgen, wie in vielen anderen medienpädagogischen Teildisziplinen auch, den Paradigmen der Medientheorie, Medienwirkungsforschung und Mediensozialisationswissenschaften, wie sie in den vorherigen Kapiteln und in den Entwicklungslinien der Medienpädagogik beschrieben wurden. Medienkritik entwickelt sich nach NIESYTO aus diesen Erkenntnissen heraus – wirkt aber nicht immer auf sie zurück und sollte daher stärker in der Medientheoriebildung, insbesondere in den Bereichen der Medienentwicklung und -sozialisation, berücksichtigt werden.⁷⁶⁸ Daher lohnt sich ein erneuter Blick zurück sehr wohl, um einige entscheidende Voraussetzungen und Bedingungen für eine heutige Bewertung für die Geschichtsdidaktik vornehmen zu können.

Medienkritik ist schon fast so alt wie die Menschheit und äußert sich in der Regel zuerst mit dem Aufkommen und der Verbreitung eines jeweils neuesten, zeitgenössischen Mediums – und das schon buchstäblich seit Jahrtausenden. Ob es die Kritik an der Schrift bei Platon generell oder die Lesesucht mit der Verbreitung des Buchdrucks bei Frauen zu Zeiten der Aufklärung ist, immer wieder wurden Probleme an der Gesundheit, Mattigkeit und Missbehagen durch Mediennutzung prophezeit, wie z.B. durch lautes Lesen beim Essen noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Mit der Entwicklung der Massenmedien Ende des 19. Jahrhunderts begann man, die zu erwartenden gesundheitlichen Schäden und die prognostizierten Effekte über die Manipulierbarkeit von Menschen(-massen) genauer zu untersuchen. Trotz zahlreicher kritischer Ansätze direkter Medienwirkungen, die sich in relativ großem Umfang bis heute gehalten haben, konnten diese wissenschaftlich kaum

⁷⁶⁷ Kleiner, Marcus S.: Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik. 1. Aufl. Wiesbaden 2010. S.49

⁷⁶⁸ Vgl. Niesyto (Anm. 455).

gehalten werden. Interessant ist jedoch, dass die Zahl der Medienkritiker und die unterschiedlichen Richtungen, aus der Medienkritik geäußert wird, stetig zugenommen haben. Waren es anfänglich selbst die Zeitungswissenschaften, später dann die Publikationswissenschaften, die sich den immer neu entstehenden medialen Ausprägungen annahmen, sind es heute auch die Rezipienten selbst, die sich mittels sozialer und konvergenter Medien – z.B. über Blogs⁷⁶⁹ oder Twitter⁷⁷⁰ – am medienkritischen Diskurs beteiligen.

Eng verbunden und der substantiellste Anteil an der Entwicklung der Medienkritik ist der Bereich der Gesellschaftskritik in den 1960er und 1970er Jahren vor dem Hintergrund von ideologie- und medienkritischer Analysen, die vor der nivellierenden Wirkung einer totalitären Kulturindustrie warnten. Ihre Protagonisten – vor allem zur „kritischen Theorie“ – HABERMAS, HORKHEIMER, ADORNO, POSTMAN, PROKOP, ENZENSBERGER, HOLZER wurden größtenteils bereits im Kapitel zur Kritisch-Emanzipative Medienpädagogik beschrieben und zitiert.⁷⁷¹ Die gewonnen Erkenntnisse dieser Autoren wirkten in viele Lebensbereiche der Gesellschaft hinein - sogar in die Medien selbst. Journalisten im Print und TV schufen zu Beginn der 70er Jahre zahlreiche Plattformen für Medienkritik im Rahmen einer Selbstkontrolle. Als Beispiele seien medienkritische Schriften seitens der Bundeszentrale für politische Bildung, die Sendereihen „Glashaus – TV intern“, Kurse an Volkshochschulen oder die Mainzer Tage der Fernsehkritik genannt.⁷⁷² Auch das Entstehen eines neuen Forschungsbereichs der sog. „Cultural Studies“⁷⁷³ ist Beleg für die Bedeutung der Medienkritik.

⁷⁶⁹ Sehr bekannt geworden ist der BILDblog, der die journalistische Arbeit der Bild-Zeitung genauer durchleuchtet und kommentiert. Aber auch andere journalistische Medien werden in die Kritik miteinbezogen(<http://www.bildblog.de/>). Der Postillon ist eines der erfolgreichsten, medienkritischen Erscheinungen der letzten Jahre und hat mittlerweile eine eigene Fernsehsendung im NDR. Kabarettartig werden erfundene Inhalte, die mit dem aktuellen, medialen Zeitgeist einhergehen, im Stile von Nachrichtenmagazinen veröffentlicht und über soziale Medien verteilt (<http://www.der-postillon.com/>).

⁷⁷⁰ Viele TV-Sendungen werden zwischenzeitlich parallel über entsprechende Hashtags auf Twitter synchron begleitet. Besonders bekannt geworden ist der Hashtag #Tatort zur bekanntesten, deutschen Krimiserie auf der ARD.

⁷⁷¹ vgl. hierzu Kapitel 4.3.1.3 Kritisch-Emanzipative Medienpädagogik. Eine kurze Zusammenfassung von PEIRNER in Bezug zu Horkheimers und Adornos „Dialektik der Aufklärung“ (1947) und in Adornos „Eingriffe“ (1963) als Zitat: „Die industrielle Kulturproduktion, so versuche ich die zentrale Basisthese zusammenzufassen, manipuliere die Masse der Konsumenten und lenke sie mit standardisierten Vergnügungen von ihren eigentlichen Bedürfnissen ab, so dass sie immer unmündiger würden und zum apolitischen Funktionieren in einer affirmativen Integrationskultur gebracht würden. Somit würden sie einerseits ökonomisch ausgebeutet und andererseits politisch ruhig gestellt. Zentral ist die auch von Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns (1981) besonders betonte Einsicht, dass durch Kommunikationsstrukturen immer auch Macht- und Herrschaftsansprüche zum Ausdruck kommen, in der Kommunikation der Massenmedien die Herrschaft des Kapitalismus und die Macht der politischen Meinungsführer.“

⁷⁷² Kübler, Hans-Dieter: Zurück zum „kritischen Rezipienten“? In: Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5), S. 17–52. Hier S. 22-23.

⁷⁷³ „Im Vergleich mit dem parallel zur Frankfurter Schule in den 1960er Jahren in Birmingham entstandenen „Cultural Studies Approach“ (vgl. z. B. Hall 2002; Göttlich/Albrecht/Gebhardt 2002), der sich als

Anknüpfend an die Auswirkungen der Medienkritik der 70er Jahre ist besonders interessant, dass diese Entwicklung früh bis in die Schule und die Pädagogik hineinreichte, wie dies KÜBLER sehr anschaulich darstellt.⁷⁷⁴ Als Lernziel galt, der Manipulation durch Massenmedien entgegenzuwirken. Der „kritische Rezipient“ avancierte Ende der 70er Jahre zum zentralen Leitbild der Lehrpläne. Zur Entschleierung der Massenmedien und ihrer Produkte sollte der Kunstunterricht sich zur Visuellen Kommunikation wandeln und vor allem das richtige „Sehen“ der Medien lernen. Der Deutschunterricht näherte sich aus formal-ästhetischer und sprachlicher Perspektive, in Sozialkunde hinsichtlich gesellschaftspolitischer, wirtschaftlicher und rechtlicher Aspekte den Massenmedien. BAACKE nahm die Medienkritik als elementaren Bestandteil seines ersten Medienkompetenzmodells auf.⁷⁷⁵

Diese Entwicklungen haben sich teilweise bis heute in ihr Gegenteil verkehrt. Zum einen, weil sich mit Aufkommen der handlungsorientierten Medienpädagogik ein neuer, positivistischer Zugang zu den Medien entwickelt hat. Zum anderen, durch die parallel stattfindende zunehmende technologische Durchdringung durch die Medien unserer Gesellschaft, die entscheidend zum Paradigma der Mediengesellschaft beigetragen hat. Medien sind nicht mehr nur zum Zwecke der Unterhaltung und Information nützlich, sondern sind vor allem im Berufsleben zu einer entscheidenden Größe geworden. Viele Berufszweige sind auf eine Kommunikation und Kooperation durch E-Mail, Internet und Web 2.0 angewiesen, was allgemein zu einer größeren Akzeptanz der digitalen Medien in fast allen Gesellschaftsbereichen führte. Dabei hielten sich deutsche Firmen und ihr Personal im weltweiten Vergleich eher zurück, wodurch eine zunehmende Anerkennung und Akzeptanz von Seiten der Bundesregierung⁷⁷⁶ und der Industrieverbände⁷⁷⁷ wiederholt sogar zur ökonomischen Notwendigkeit erklärt wurde. Die medienkritische Perspektive auf die Massenmedien und den Digitalen Wandel ging dabei verloren:

„Der gesellschaftskritische Zusammenhang ging der Medienkritik in den folgenden Jahrzehnten mit den gefällten medienpolitischen Entscheidungen, den medientechnischen Entwicklungen, der wachsenden Marktmacht und ihrer forcierten Veränderungsresistenz

„Gegenentwurf“ (Schicha 2004) zu deren kritischer Medientheorie begreifen lässt [...].“ Vgl. Pirner: Medienkritik jenseits der Kritischen Theorie. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (2004), H. 6.
⁷⁷⁴ Vgl. Kübler (Anm. 772). S.23 KÜBLER verweist dabei auf die Autoren EHMER 1971, HARTWIG 1976 und WILKE/ESCHENHAUER 1981.

⁷⁷⁵ Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl. München 1980.

⁷⁷⁶ Es gab zahlreiche Kommissionen und sog. Zukunftsberichte im Bezug zu den digitalen Medien und dem digitalen Wandel (u.a. Zukunft der wissenschaftlichen und technischen Information in Deutschland http://www.bmbf.de/pub/zukunft_der_wti_in_deutschland.pdf, aufgerufen am 29.12.2014. Vgl. hierzu auch: Tonnemacher, Jan: Kommunikationspolitik in Deutschland. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Konstanz 2003 (UTB, Bd. 2416).

⁷⁷⁷ Die Forderungen der Industrie, eine Stärkung des IKT Bereichs herbeizuführen, gipfelten 2014 im sog. „Nationalen IT Gipfel“. „Der Nationale IT-Gipfel ist die zentrale Plattform für die Zusammenarbeit von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zur Stärkung des IKT-Standortes Deutschland“, bei der auch eine nationale „Digitale Agenda 2014“ verabschiedet wurde. <http://www.bmwi.de/DE/Themen/Digitale-Welt/nationaler-it-gipfel.html> aufgerufen am 29.12.2014.

weitgehend verloren. Auch die sie begleitenden Medientheorien stellen die Strukturen des Mediensystems und -marktes zunehmend weniger grundsätzlich in Frage, ja mit dem Begriff der Medienkultur als dominante Kulturform legitimieren sie sie sogar.“⁷⁷⁸

Durch den ab den 2000er Jahren stattfindenden sich weiter verstärkenden medialen Wandel, dem die deutsche Gesellschaft im weltweiten Vergleich bis heute hinterherhinkt, war dieser Kurswechsel notwendig geworden, um den technologischen und ökonomischen Anschluss beim digitalen Strukturwandel nicht zu versäumen. „Die Entwicklung der Medien ist Folge und Motor des gesellschaftlichen Wandels.“⁷⁷⁹ Medienkritische Aspekte und Protagonisten gerieten dabei ins Abseits und mit dem Zerfall des Sozialismus/Kommunismus, wirkte sich dies auch auf die ideologisch geprägte Medienkritik aus und machte Platz für eine neoliberale Grundhaltung in der Gesellschaft. Übrig blieb eine Form der Kritik, die an alten Vorurteilen und überkommenen wissenschaftlichen Erkenntnissen festhielt, die leicht zu entkräften und von Medienbefürwortern als rückständig und fortschrittsfeindlich abgetan werden konnte.

„Typisch für diese Kritik ist, dass sie sich an die jeweils neusten Entwicklungen im Bereich der Unterhaltungs- und Freizeitmedien festmacht. Damit ist eine unzulässige Verengung des Blickwinkels verbunden. Wer seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf Talkshows und Computerspiele konzentriert, erfährt damit nicht die Realität der Informations- und Mediengesellschaft, in der wir leben.“⁷⁸⁰

Hoffnung machte sich erst wieder durch den Paradigmenwechsel zum aktiven User und den neuen Möglichkeiten des Web 2.0 breit, bei der die Rezipienten selbst in den Medienapparat eingreifen können und sowohl bestehende Inhalte kommentieren und kritisieren als auch eigene, alternative Inhalte erstellen können. Diese Hoffnung hat sich einerseits auch langsam und stetig durch sich etablierende Wikis, Blogs und andere Formen des User-Generated-Contents erfüllt. Andererseits entstehen dabei jedoch neue Gefahren von anderer Seite: die journalistische Selbstkontrolle der Medien droht wegen neuer kommerzieller Vertriebsstrukturen und veränderter Konsumgewohnheiten der Medien Nutzenden, verloren zu gehen. Alles dies sind Gründe, warum die ideologiekritischen Theorien der Medienkritik bis vor wenigen Jahren fast völlig verstummt sind. Da sich die Medienforschung zum einen und die Medienpädagogik zum anderen, sich nicht mehr vordringlich mit der Frage „Was machen die Medien mit den Menschen?“ beschäftigten, rückt auch in der Medienkritik der Fokus fast vollständig auf konstruktivistisch-subjektorientierte Fragestellungen und Praxisansätze und darauf, „was die Menschen mit den Medien machen?“. Die Beschreibung und Analyse sich ausdifferenzierender Medienangebote und subjektiver Formen der Medienaneignung steht im Mittelpunkt des Interesses.

⁷⁷⁸ Vgl. Kübler (Anm. 772). S.31.

⁷⁷⁹ Wagner, Wolf Rüdiger: Kritik der Medienkritik: Ein Plädoyer für die Befreiung der Medienpädagogik aus dem Zugriff von Technikfeindlichkeit und Ökokritik 1996, http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/medienkritik/wagner_kritik_der_medienkritik.pdf, aufgerufen am 07.09.2014.

⁷⁸⁰ Ebd.

„Vernachlässigt wurden Fragen nach gesellschaftlich-medialen Konzentrations- und Formatierungsprozessen und ihr Einfluss auf Medienrezeption und Mediensozialisation sowie die kritische Bewertung der damit verbundenen Identitätsbildungsformen.“⁷⁸¹

Auch KÜBLER stellt – wie bereits weiter oben beschrieben – einen Verfall der Medienkritik fest und führt ihn vor allem darauf zurück, dass nicht nur die medienpolitischen Entscheidungen, die medientechnischen Entwicklungen, die wachsende Marktmacht und ihre forcierten Veränderungsresistenz für einen Perspektivenwechsel sorgten, sondern dass auch die Wissenschaften und die sie begleitenden Medientheorien den Begriff der Medienkultur als dominante Kulturform legitimierten und weit weniger hinterfragten.⁷⁸² KLEINER konstatiert der Medienkritik sogar eine Dauerkrise, Wirkungslosigkeit, Antiquiertheit und Ohnmacht.⁷⁸³

Die meisten Instanzen der Medienkritik folgen dem gängigen Mediendiskurs, wie WAGNER folgendermaßen zusammenfasst:

*„Der gängige Mediendiskurs: gibt sich radikal, bleibt aber an der Oberfläche, ist geschichts- und kontextblind, ist in dieser Kontextblindheit zumeist technikzentriert, trifft die Realität einer Gesellschaft nicht, die mit einigem Recht als Informations- und Mediengesellschaft bezeichnet werden kann, eröffnet keine pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, reduziert sich auf eine sterile Verweigerung.“*⁷⁸⁴

Damit beschreibt er vorwiegend die alltägliche medienkritische Wahrnehmung einer Vielzahl von Menschen, die in den Populärmedien gerne publizistisch aufgegriffen werden und dem viele Pädagoginnen und Pädagogen nur allzu gerne im pädagogischen Diskurs folgen. Dieser ist als vorwiegend technikfeindlich zu kennzeichnen und WAGNER benennt die heute noch gängigen Themen als Allgemeinplätze⁷⁸⁵:

- Medien sind gesundheitsschädlich⁷⁸⁶ und/oder wirken sich auf die Leistungsfähigkeit der Rezipienten aus.
- Medien haben ein zu stark unterschätztes Suchtpotential.
- Durch Medienkonsum droht der Verlust von Sozialbeziehungen und Primärerfahrungen.
- Es kommt zu einer Entwertung der Alltagserfahrung durch Medien.
- Medien konstruieren und ersetzen die Wirklichkeit.

⁷⁸¹ Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5). S.7.

⁷⁸² Vgl. Kübler (Anm. 772). S.31-32.

⁷⁸³ Vgl. Kleiner (Anm. 767). S. 42.

⁷⁸⁴ Vgl. Wagner (Anm. 779). S.6.

⁷⁸⁵ Ebd. S.7ff.

⁷⁸⁶ Stellvertretend sei hier auf GLOGAUER unter einer Reihe von Autoren zum Thema verwiesen: Vgl. Glogauer, Werner: Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim 1999.

Es wird im Folgenden ein Blick auf die heute noch gültigen Paradigmen zur Medienkritik eingegangen und diese als Tabelle aufgeführt:

Verschiedene Ansätze der Medienkritik im Überblick	
Kulturindustriethese	<p>VOLLBRECHT beschreibt die Entstehung der kritischen Medientheorie mit der Kulturindustriethese von ADORNO und HORKENHEIMER⁷⁸⁷ als Bestandteil der Materialistischen Medientheorien. „Der Gesamteffekt der Kulturindustrie ist der einer Anti-Aufklärung; in ihr wird, wie Horkheimer und ich es nannten, Aufklärung, nämlich die fortschreitende technische Naturbeherrschung, zum Massenbetrug, zum Mittel der Fesselung des Bewusstseins. Sie verhindert die Bildung autonomer, selbstständiger, bewusst urteilender und sich entscheidender Individuen. Die aber wären die Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft, die nur in Mündigen sich erhalten und entfalten kann.“⁷⁸⁸ Diese These basiert auf fünf Grundannahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der passive Rezipient kann seine Subjektivität nur über Kaufentscheidungen definieren (Passivitätsthese). - Nur die Kulturindustrie entscheidet über Angebot und Nachfrage und generiert Bedürfnisse durch manipulative Werbemaßnahmen (Manipulationsthese). - Durch die ständige Monopolisierung der Produktionsmittel werden die hergestellten Kulturwaren qualitativ immer homogener, auch wenn der Anschein von Konkurrenz und Auswahlmöglichkeit erhalten bleibt (Konformitätsthese). - Die Erzeugnisse der Kulturindustrie transportieren Ideologien, die alle Lebensbereiche totalisieren (Totalisierungsthese). - Die Kulturindustrie ist ihrem Wesen nach amerikanisch und versucht mit ihren Kulturprodukten den Rest der Welt zu kolonialisieren (Kulturimperialismusthese).
Propagandamodell	<p>Das Propagandamodell von CHOMSKY/HERMAN⁷⁸⁹ ist ein medienkritisches Modell, welches den manipulierenden Einfluss wirtschaftlicher Interessengruppen auf die Berichterstattung der Massenmedien in Demokratien beschreibt.⁷⁹⁰ Dabei werden damit systemisch bedingte Tendenzen in den Massenmedien als Folge von strukturell bedingten ökonomischen Einflüssen erklärt, wodurch die Medien ein dezentralisiertes und nicht-verschwörerisch handelndes Propagandasystem bilden können. Somit kann es einen Konsens im Interesse der gesellschaftlichen Oberschicht herstellen und die</p>

⁷⁸⁷ Horkheimer, Max: Kritische Theorie. Frankfurt am Main 1968; Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. [Frankfurt am Main] 1969.

⁷⁸⁸ Adorno 1967, S. 69f; zitiert nach: Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel 2001 (Beltz Studium).

⁷⁸⁹ Herman, Edward S./Chomsky, Noam: Manufacturing consent. The political economy of the mass media. New York 1988.

⁷⁹⁰ Das Propagandamodell: <http://de.wikipedia.org/wiki/Propagandamodell#E2.80.9EFlak.E2.80.9C>

	<p>Öffentlichkeit manipulativ in diese Perspektiven der Oberschicht einbinden. Der Anschein des demokratischen Prozesses und Konsenses bleibt scheinbar gewahrt.</p> <p>Die wichtigsten Komponenten des Propagandamodells sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Die Größe der wichtigsten Mediengesellschaften, die Konzentration und der Reichtum ihrer Eigentümer sowie die Profitorientierung der Medienunternehmen. - Die Werbung als Haupteinnahmequelle der Massenmedien. - Die Abhängigkeit der Medien von Informationen der Regierung, der Wirtschaft und der von diesen Machtzentren alimentierten und approbierten „Experten“. - „Flak“ als Mittel zur Disziplinierung der Medien. - Die „Herrschende Ideologie“ als Kontrollmechanismus.“⁷⁹¹ <p>Die zugrundeliegende These, dass die Berichterstattung großer US-Medien zu bestimmten Themen tatsächlich tendenziös bzw. interessengeleitet ist, weisen die Autoren dabei anhand einer Anzahl von detailliert dokumentierten Fallbeispielen nach.</p>
Bewusstseinsindustrie	<p>Nach SCHICHA⁷⁹² hat ENZENSBERGER die kritische Medientheorie nach HORKHEIMER/ADORNO aufgegriffen und weiterentwickelt,</p> <p>wobei er jedoch den Begriff der „Kulturindustrie“ als zu harmlos ablehnt und durch den Begriff der Bewusstseinsindustrie ersetzt, die geschaffen wurde, um die existierenden Herrschaftsverhältnisse zu verfestigen. Er beschreibt in seinem „Baukasten zu einer Theorie der Medien“ die Auffassung, dass die elektronischen Medien die sozio-ökonomische Entwicklung spätindustrieller Gesellschaften maßgeblich fördere, ausschließlich zur Unterhaltung gebraucht würde und dadurch politische Themen zurückdrängen würden. Der Manipulation sei jedoch nicht durch Zensur, sondern durch gesellschaftliche Kontrolle zu begegnen.⁷⁹³ Er sieht dabei für das</p>

⁷⁹¹ Timo Stollwerk: Die Medienanalyse von Edward S. Herman und Noam Chomsky und ihre Anwendbarkeit auf die deutsche Medienlandschaft: <http://www.theopenunderground.de/@pdf/udog/chomskymedienanalyse.pdf> aufgerufen am 29.12.2014.

⁷⁹² Christian Schicha: Kritische Medientheorien. In: Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S. 104–123.

⁷⁹³ Hier greift ENZENSBERGER auf die Radiotheorie BRECHTS zurück. S. Kapitel 3.1.1 zu Web 2.0.

	Internet großes Potential, um aus passiven Rezipienten, aktive Manipulateure zu machen. Wichtig ist dabei ein emanzipatorischer															
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Repressiver Mediengebrauch</th><th>Emanzipatorischer Mediengebrauch</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Zentralgesteuertes Programm</td><td>Dezentralisierte Programme</td></tr> <tr> <td>Ein Sender, viele Empfänger</td><td>Jeder Empfänger ist ein potentieller Sender.</td></tr> <tr> <td>Immobilisierung isolierter Individuen</td><td>Mobilisierung der Massen</td></tr> <tr> <td>Passive Konsumentenhaltung</td><td>Interaktion der Teilnehmer</td></tr> <tr> <td>Entpolitisierungsprozess</td><td>Politischer Lernprozess</td></tr> <tr> <td>Produktion durch Spezialisten</td><td>Kollektive Produktion</td></tr> <tr> <td>Kontrolle durch Eigentümer oder Bürokraten</td><td>Gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstorganisation</td></tr> </tbody> </table> <p>Abbildung 4-7: Repressiver und emanzipatorischer Mediengebrauch nach ENZENSBERGER in SCHICHA (ebd.)</p> <p>Mediengebrauch.</p>	Repressiver Mediengebrauch	Emanzipatorischer Mediengebrauch	Zentralgesteuertes Programm	Dezentralisierte Programme	Ein Sender, viele Empfänger	Jeder Empfänger ist ein potentieller Sender.	Immobilisierung isolierter Individuen	Mobilisierung der Massen	Passive Konsumentenhaltung	Interaktion der Teilnehmer	Entpolitisierungsprozess	Politischer Lernprozess	Produktion durch Spezialisten	Kollektive Produktion	Kontrolle durch Eigentümer oder Bürokraten
Repressiver Mediengebrauch	Emanzipatorischer Mediengebrauch															
Zentralgesteuertes Programm	Dezentralisierte Programme															
Ein Sender, viele Empfänger	Jeder Empfänger ist ein potentieller Sender.															
Immobilisierung isolierter Individuen	Mobilisierung der Massen															
Passive Konsumentenhaltung	Interaktion der Teilnehmer															
Entpolitisierungsprozess	Politischer Lernprozess															
Produktion durch Spezialisten	Kollektive Produktion															
Kontrolle durch Eigentümer oder Bürokraten	Gesellschaftliche Kontrolle durch Selbstorganisation															
Konzept der Meinungsmacht	KRÜGER beschreibt ein noch sehr junges und umstrittenes Konzept der „Meinungsmacht“ ⁷⁹⁴ , das sog. „Alpha“- Journalisten – also besonders erfolgreichen und bekannten Journalisten – den Vorwurf macht, mit Eliten aus Politik und Wirtschaft distanzlos eng miteinander verflochten zu sein. Eliten würden über sog. Pressure-Groups die Nähe zu diesen Journalisten suchen, um soziale Netzwerke zu etablieren, die diese Journalisten miteinbeziehen und dadurch deren Berichtserstattung positiv zu beeinflussen. So kritisiert Krüger u.a. Beratertätigkeiten in Wirtschaftsunternehmen und für Organe der Bundesregierung.															

4.7.2 Dimensionen und Perspektiven einer zeitgemäßen Medienkritik

Medienkritik ist trotz alledem ein wichtiger Aspekt der Medienbildung. Die oben angesprochenen Perspektiven und Dimensionen einer modernen und zeitgemäßen Medienkritik beschreibt KÜBLER⁷⁹⁵ grundlegend. NIESYTO fasst diese Thesen zusammen und dehnt sie zugleich auch auf den Bereich Social Media aus:

Dimensionen von Medienkritik	Beschreibung nach NIESYTO ⁷⁹⁶
Alltägliche Medienkritik:	„Gegenstand sind Äußerungen von Medienrezipienten in Alltagskontexten, die von eher generalisierenden und einfachen Aussagen (z.B. „Das Fernsehprogramm wird immer schlechter“) bis hin zu recht kundigen, differenzierten Urteilen über einzelne Inhalte und Genres reichen. [...] Während im Bereich der Printmedien und der audiovisuellen Medien hierzu zahlreiche Studien vorliegen (u.a. zur Werbekompetenz von Kindern), sind die Inhalte, Formen und Funktionen alltäglicher Medienkritik im Hinblick auf die

⁷⁹⁴ Krüger, Uwe: Meinungsmacht. Der Einfluss von Eliten auf Leitmedien und Alpha-Journalisten - eine kritische Netzwerkanalyse. Köln 2013 (Reihe des Instituts für praktische Journalismus- und Kommunikationsforschung, Bd. 9).

⁷⁹⁵ Vgl. Kübler (Anm. 772). S. 32-39

⁷⁹⁶ Vgl. Niesyto (Anm. 455).

	<p>Internetnutzung erst in Ansätzen aufgearbeitet. Dies betrifft insbesondere Websites, -foren, -blogs und Podcasts, die im Kontext von ‚social Software‘ (z.B. Wikipedia) und der Diskussion um die interaktiven und demokratiefördernden Potenziale des Internet („Web 2.0“) größere Bedeutung erhalten. Gerade im Hinblick auf die Vermittlung von Medienkompetenz in pädagogischen Kontexten ist es wichtig, über mehr Kenntnisse zur alltäglichen Medienkritik von Kindern und Jugendlichen zu verfügen.“</p>
<p>Publizistisch-professionelle Medienkritik</p>	<p>„In Fachzeitschriften und Feuilletons von Zeitungen, in Kulturmagazinen von Rundfunk und Fernsehen und in Weblogs (z.B. BILDblog) veröffentlichen Journalist/innen Analysen, Kommentare und Rezensionen zu Medienangeboten, Medienentwicklungen und Medienhandeln; Jurys vergeben Preise für Autor/innen und Medienprodukte in verschiedenen Bereichen des Medienschaffens. Es gibt keine allgemeingültigen Kriterien, da Bewertungen und Urteile auf dem Hintergrund unterschiedlicher Bezugssysteme und Vorstellungen von ‚Qualität‘ erfolgen. In publizistik- und kommunikationswissenschaftlichen Diskursen wurden allerdings Qualitätsanforderungen herausgearbeitet (u.a. Wunden 2003), die z.B. für eine Medienkritik unter medienethischen Aspekten relevant sind (vgl. in diesem Zusammenhang auch den Kodex des Deutschen Presserats). Im Unterschied zu den 1970er und 1980er Jahren ist in der bundesdeutschen Medienlandschaft ein Verlust gesellschaftstheoretisch fundierter Medienkritik zu beobachten. [...] Professionelle Medienkritik ist in dieser Situation auf die Fähigkeit der Medienschaffenden zu Medienselbstkritik und Medienselbstkontrolle angewiesen, benötigt aber auch die kritische Begleitung der Zivilgesellschaft (Karmasin 2006).“</p>
<p>Institutionelle, routinierte Medienkritik bzw. Medienkontrolle</p>	<p>„Die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM), die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM), die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK), die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK), die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Dienstleister e.V. (FSM) befassen sich als Kontroll- bzw. Selbstkontrollorgane im Bereich des Kinder- und Jugendmedienschutzes primär unter rechtlichen und fürsorgebezogenen Aspekten mit Medienangeboten (Prüfung von Inhalten und Darstellungsformen im Hinblick auf mögliche Gefährdungspotentiale für Kinder und Jugendliche). Hierzu gehören u.a. Entscheidungen über die Altersfreigabe von Filmen/Medien in Kino, bei Video, DVD, Computerspielen, über Sendezeitfestlegungen im Fernsehen sowie Kontroll-/ Filtermöglichkeiten im Internet (Baum u. a. 2005). Diese institutionalisierten Formen der Medienkritik bzw. Medien(selbst)kontrolle sind nicht unumstritten. Zwar ist es plausibel, vor allem Kinder vor bestimmten Medienangeboten zu schützen, da sie – je nach Alter und Entwicklungsstand – nicht die Erfahrungen von Erwachsenen haben, um entsprechende Darstellungen verstehen und einordnen zu können. Dennoch bleibt das Problem der Definition und Interpretation von ‚jugendgefährdenden‘ Kriterien, wie z.B. unterschiedliche Entscheidungen über Altersfreigaben zu denselben Kinofilmen im europäischen Vergleich zeigen. Rechtliche Festlegungen allein reichen nicht aus; notwendig sind gesellschaftliche Diskurse und präventive Aktivitäten, um unter den Mediennutzer/innen das ‚Selbstsorge‘-Potential (Wunden 2006) im Sinne kritischer Medienkonsumenten zu erhöhen und Erziehungsberechtigten durch niedrigschwellige Beratungsangebote Orientierungshilfen zu geben (vgl.</p>

	Initiativen wie flimmo.de, blinde-kuh.de, jugendschutz.net, klicksafe.de, handysektor.de). Eine spezielle Form institutionalisierter Medienkritik bzw. -kontrolle sind in Deutschland kartellrechtliche Bestimmungen, um das verfassungsrechtliche Gebot der Meinungsvielfalt sicherzustellen und Entwicklungen zu einer ‚vorherrschenden Meinungsmacht‘ zu verhindern. Hier besteht das Problem, dass das geltende EU-Recht bislang keine rechtliche Basis für eine Gesetzgebung gegen Medienkonzentration bietet – was angesichts globaler und crossmedialer Verflechtungen der Medienindustrie dringend notwendig wäre.“
Pädagogische Medienkritik	<p>“Die Verschärfung sozialer, bildungsbezogener und medienkultureller Problemlagen führte in den letzten Jahren wieder zu einer stärkeren Berücksichtigung medienkritischer Fragestellungen. Unter sozialen Aspekten erhielten Themen wie ‚Digitale Ungleichheit und Bildungshintergrund‘ oder ‚Mediennutzung und Medienarbeit in Hauptschul- und Migrationsmilieus‘ in Projekten und Studien eine größere Aufmerksamkeit. Im Unterschied zu einer kulturpessimistischen Medienkritik, die als Alternative zu problematischen Mediennutzungsformen ‚medienfreie‘ Aktivitäten empfiehlt, fördert die Medienpädagogik den kritischen, selbstreflexiven und sozial verantwortlichen Umgang mit Medien. Hierzu gehören nicht nur Aktivitäten im präventiven Kinder- und Jugendmedienschutz [...], sondern das ganze Spektrum medienkritischer Analysen und Aktivitäten. Sie reichen von der Auseinandersetzung mit stereotypen Rollenbildern in Massenmedien über das Entdecken medialer Ton- und Bildmanipulationsmöglichkeiten bis hin zu reflexiven Phasen in Projekten aktiver Medienarbeit und der kritischen Prüfung und Bewertung verschiedener Medienprodukte durch Jugendliche [...].</p> <p>Notwendig sind medienerzieherische Impulse, die Kriterien zur Medienreflexion im Spannungsfeld von empirischen Befunden (alltägliche Mediennutzung/-kritik), medienethisch-normativen Begründungen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten entwickeln [...]. Auch mangelt es an Konzepten, die über rationale Formen der Medienkritik hinausgehen und Formen ästhetischer Reflexivität in der Verknüpfung von kognitiv-analytischen, ästhetisch-emotionalen und ethischen Kriterien entfalten. Hierzu bedarf es Lernarrangements, die die alltägliche Medienkritik der Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und zugleich Anregungen für Differenzwahrnehmungen bieten. Pädagogische Medienkritik zielt in dieser Perspektive auf Persönlichkeitsbildung und Gesellschaftsfähigkeit auf der Basis einer Selbstsorge, die die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Projektionen in den Blick nimmt – und sich damit auch aus Bevormundungen verschiedener Art löst.“</p>

Im Kontext der drei erstgenannten Dimensionen schlägt KLEINER in Bezug zu SCODARI/THORBE⁷⁹⁷ vier aktuelle Gegenstandsbereiche einer modernen und „legitimen“ Medienkritik vor. Diese vier Gegenstandsbereiche sind:⁷⁹⁸

⁷⁹⁷ Scodari, Christine/Thorpe, Judith Mosier: Media criticism. Journeys in interpretation. Dubuque, Iowa 1992.

⁷⁹⁸ Vgl. Kleiner (Anm. 767). S. 27-28.

- Medienprodukte: sie sollen durch Inhaltsanalysen und die Analyse der Techniken, mit denen die Inhalte kommuniziert werden, untersucht werden.
- Medienwirtschaft: es soll eine beständige Kontroverse über die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln und Gesetze geführt werden, die die Medien oder die Medieninstitutionen wahrscheinlich regieren.
- Medientechnologien: die soziale Bedeutung und die Verwendung von Medientechnologien und deren Analyse bezüglich ihrer spezifischen Medialitäten.
- Medieninstitutionen bzw. Medienproduzenten: sie sollen auf ihr konkretes Handeln hin untersucht werden.

Bezugnehmend auf ORLIK⁷⁹⁹ beschreibt KLEINER noch einen fünften Aspekt, der die Ergebnisse moderner Medienwirkungsforschung aufgreift, nämlich den:

- Medienrezipienten: zur Ausbildung eines kritischen Rezipienten gehört die Betrachtung und Analyse des individuellen und allgemeinen Medien-Rezeptionsverhaltens.

4.7.3 Medienethik als Teilbereich der Medienkritik

Fast alle hier rezipierten Autoren⁸⁰⁰ halten eine ethische und/oder demokratische Dimension der Medienkritik für eine entscheidende Größe und für ein Bindeglied zwischen dem „analytischen Denken und dem reflexiven Rückbezug im Hinblick auf ein gesellschaftlich und sozial verantwortliches Handeln.“⁸⁰¹ Dies repräsentiert auch die Ansprüche der Geschichtsdidaktik, bei der ethische, moralische und politische Werte sich in den Kategorien des Geschichtsbewusstseins, z.B. bei RÜSEN⁸⁰² und PANDEL⁸⁰³ widerspiegeln.

Ethik und Moral sind entscheidende Dimensionen bei der Betrachtung, Reflexion und Beurteilung von Medien. Medienethische Untersuchungen können dabei rein deskriptiv sein – also im Sinne der beobachtbaren Beschreibung von moralischen oder moralisierenden Sachverhalten – oder sie sind normativer Natur und fragen „in einer philosophisch und fachwissenschaftlich begründenden Argumentation, welche Strukturen, Wertorientierungen und (Selbst-)Verpflichtungen geeignet und notwendig sind, um verantwortliches Handeln in der Produktion, Distribution und Rezeption von Medienangeboten zu gewährleisten.“⁸⁰⁴ Durch die rasante Entwicklung der Massenmedien, der digitalen Medien und die neu

⁷⁹⁹ Orlik, Peter B.: Electronic media criticism. Applied perspectives. 2nd ed. Mahwah, NJ 2000.

⁸⁰⁰ Vgl. SCODARI/THORPE 1992; KLEINER 2010; KÜBLER 2003, 2004, 2006; NIESYTO 2006, 2008; BAACKE 1989; AUFENANGER 1997

⁸⁰¹ Vgl. Niesyto (Anm. 455). S. 131.

⁸⁰² Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994. S.70-114

⁸⁰³ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.123-160.

⁸⁰⁴ Funiok, Rüdiger: Medienethik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 243–251. Hier S.244.

entstehenden Konvergenzen, entstehen neue Aufgabenfelder für eine medienethische Beurteilung. Auch und gerade weil es zu neuen Formen der Kommunikation kommt – seien es synchrone Formen wie Chats und Internettelefonie oder asynchrone Formen wie soziale Netzwerke und Foren – kommt es immer wieder zu zwischenmenschlichen Problemen und Missverständnissen, da bisherige Werte und Normen der Kommunikation scheinbar nicht mehr gelten. Gerade im schulischen Zusammenhang, mit Formen des sog. Cybermobbings, spielt Medienethik eine sehr große Rolle und findet über Debatten des Jugendmedienschutzes Zugang in die pädagogische Diskussion.⁸⁰⁵

FUNIOK definiert fünf Argumentationsebenen philosophisch-ethischer Argumentation in Bezug zur Medienethik:

- „Auf einer untersten, sehr konkreten Ebene liegen die moralischen Urteile (Beispiel: ‘Das Foto des toten Uwe Barschel in der Badewanne hätte nicht abgedruckt werden dürfen’.). Solchen abschließenden Urteilen geht eine mehr oder weniger systematische Situationsanalyse voraus, auch die Frage nach (professionellen) Regeln, den geltenden Normen und Loyalitäten. Im moralischen Urteil wird ausgedrückt, was zu tun oder zu unterlassen ist, was als richtig oder falsch zu gelten hat. [...]
- Auf einer zweiten Ebene finden sich konkrete Regeln oder Normen, oft von beschränkter Reichweite (Beispiel: ‘Bei der Beschaffung von Nachrichten, Informationsmaterial und Bildern dürfen keine unlauteren Methoden angewandt werden.’ Ziffer 4 des Pressekodex). Diese Selbstverpflichtungen haben viele Berührungspunkte mit medienrechtlichen Bestimmungen; aber sie sind zunächst einmal moralische Regeln, die sich eine Profession selbst gegeben hat.
- Auf einer dritten Ebene befinden sich die allgemeinen moralischen Grundüberzeugungen oder Haltungen (Tugenden), aus denen heraus man intuitiv handelt und die eine hohe Plausibilität besitzen. Der Wille, selbst wahrhaftig zu reden und Mitteilungen anderer wahrheitsgemäß wiederzugeben, gehört zu ihnen. Es ist Aufgabe der Ethik, diese Intuitionen zu begründen, d.h. die in ihnen enthaltenen Prinzipien herauszuarbeiten.
- Schon wesentlich abstrakter sind die ethischen Prinzipien. Dazu zählen die Anerkennung der Personalität (oder Selbstzwecklichkeit) jedes Menschen, das Prinzip der Gerechtigkeit, die Menschenrechte.
- Auf einer hochabstrakten, fünften Ebene befinden sich die ethischen Theorien, mit denen man ‘Moralität’, das Grundprinzip moralischen Handelns, zu bestimmen versucht. Hier stehen sich verschiedene Ansätze gegenüber: der tugendethische Ansatz von Aristoteles, die Überprüfung von Handlungsmaximen bei Kant, der größtmögliche Nutzen aller (im Utilitarismus, die Diskursethik von Habermas und Apel. Im Folgenden wird vom formalen

⁸⁰⁵ Vgl. „Cybermobbing“ als eigener Themenkomplex auf der Jugendmedienschutz-Plattform des Landesmedienzentrums Baden-Württemberg: <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/jugendmedienschutz/cybermobbing.html> aufgerufen am 10.09.2014.

Verantwortungsbegriff ausgegangen und der Minimalkonsens der Menschenrechte hinzugenommen.“⁸⁰⁶

FUNIOK führt weiter aus, dass der alltagsprachliche Begriff für eine ethische Schlüsselkategorie der der „Verantwortung“ ist. Verantwortung dient als heuristische Größe bei der Auffindung und Bestimmung der Verantwortungsträger, der Handlungen, möglicher Opfer und Folgen als formale Elemente des Verantwortungsbegriffs.

- Wer trägt Verantwortung? (Handlungsträger)
- Was ist zu verantworten? (Handlung)
- Wem gegenüber trägt er Verantwortung. (Betroffene)
- Wovor muss er sich verantworten? (Instanz, z.B. Gewissen, Öffentlichkeit)
- Weswegen muss man sich verantworten? (Werte, Normen, Kriterien)

DAS OBJEKTIVITÄTS-DOGMA DES JOURNALISMUS⁸⁰⁷ - historische Perspektiven zur Förderung von Medienkompetenz

„Einen guten Journalisten erkennt man daran, dass er sich nicht gemein macht mit einer Sache, auch nicht mit einer guten.“⁸⁰⁸

Seit 1995 wird dieser Satz aus einem SPIEGEL Interview⁸⁰⁹ mit Hanns Joachim Friedrichs in der Journalistenausbildung als Credo und berufliches Pathos der Objektivität verkündet.⁸¹⁰

⁸⁰⁶ Funiok, Rüdiger: Medienethik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 243–251. Hier: S.245-246.

⁸⁰⁷ Martin Hoffmann: DAS OBJEKTIVITÄTS-DOGMA DES JOURNALISMUS: WAS WOLLTE HAJO FRIEDRICHS WIRKLICH SAGEN? <http://mrtnh.de/das-objektivitaets-dogma-des-journalismus-was-wollte-hajo-friedrichs-wirklich-sagen/> aufgerufen am 30.12.2014. Eine Auseinandersetzung mit dem Originalzitat von Hanns Joachim Friedrichs, das sich nach Meinung des Autors gar nicht auf die Objektivität allgemein bezieht, sondern auf die Präsentation von Katastrophenmeldungen: „Das hab’ ich in meinen fünf Jahren bei der BBC in London gelernt: Distanz halten, sich nicht gemein machen mit einer Sache, auch nicht mit einer guten, nicht in öffentliche Betroffenheit versinken, im Umgang mit Katastrophen cool bleiben, ohne kalt zu sein. Nur so schaffst du es, daß die Zuschauer dir vertrauen, dich zu einem Familienmitglied machen, dich jeden Abend einschalten und dir zuhören.“ Vgl. Leinemann, Jürgen/Schnibben, Cordt: Cool bleiben, nicht kalt. Der Fernsehmoderator Hanns Joachim Friedrichs über sein Journalistenleben 1995, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9176410.html>, aufgerufen am 30.12.2014. Epp schreibt dazu weiter: „Selbst Friedrichs’ Nachfolger bei den Tagesthemen, Ulrich Wickert, hält den Satz der Nachrichtenlegende und die daraus abgeleiteten Erwartungen für ein Missverständnis: ‚Ich habe mich immer mit Sachen gemein gemacht. Jeder Journalist macht sich in einem Unrechtsstaat mit der Sache der Unterdrückten gemein. Was Hanns Joachim Friedrichs meinte, war, dass ein guter Journalist eine Sache ohne Rücksicht auf eigene Interessen verfolgt.‘ [...] Auch Günter Wallraff, einer der engagiertesten und bekanntesten Investigativjournalisten in Deutschland, glaubt nicht an Neutralität: ‚Journalisten, die behaupten, sie seien unparteiisch, machen sich und anderen was vor: Entweder wissen sie nicht, wie stark sie an bestimmte Interessen gebunden sind, oder sie verschweigen es bewusst.‘ Für ihn ist das „Gemeinmachen“ eine Chance, den Kern einer Geschichte zu erreichen: ‚Ich bin gerne bereit, meine Distanz aufzugeben, wenn ich dadurch der Wahrheit näherkomme – anstatt in einer Pseudo-Distanz zu verharren und abgehoben über die Wirklichkeit hinweg zu schreiben.““ Vgl. Epp, Eugen: Objektivität im Journalismus: Ende einer Illusion 2014, <http://www.message-online.com/specials/objektivitaet-im-journalismus-ende-einer-illusion/>, aufgerufen am 26.11.2014.

⁸⁰⁸ Ebd.

⁸⁰⁹ Vgl. Leinemann/Schnibben (Anm. 806).

Journalistische Arbeit ist beschreibend, sachlich und gründlich und der Journalist/ die Journalistin beruft sich nicht allein auf Dokumente sondern versucht, die Informationen darin zu überprüfen und alle Betroffenen zu Wort kommen zu lassen.

„Im internationalen Vergleich stößt Friedrichs’ Objektivitätsdogma im deutschen Journalismus – zumindest quantitativ – auf breite Zustimmung. 89 Prozent der deutschen Journalisten stimmten 2005 in einer repräsentativen Befragung der Aussage zu, sie wollten ‚das Publikum möglichst neutral und präzise informieren‘ – eine Steigerung von 15 Prozentpunkten gegenüber der zwölf Jahre zuvor von der Universität Hamburg durchgeführten Erststudie. Nur knapp die Hälfte der Befragten sah ihre Rolle auch darin, ‚Kritik an Misständen zu üben‘, sich journalistisch für die Benachteiligten in der Bevölkerung einsetzen wollten gar lediglich 30 Prozent.“⁸¹¹

Darf Journalismus wertend sein. Kann der Journalist/ die Journalistin auch sich gleichzeitig aktiv für ein Thema einsetzen – also Aktivist/Aktivistin sein? Dass dies im Journalismus eine weit verbreitete Tatsache ist, ist seit dem Whistleblower SNOWDEN und den Veröffentlichungen von WIKI LEAKS allgemein bekannt. Mit dem Enthüllungsjournalismus, bzw. dem Investigativen Journalismus, seit ANDERSON (Watergate-Affäre) in den USA und WALLRAFF als Undercover-Journalist in Deutschland, ist dieser Tatsache sogar ein eigenes Genre erwachsen, welches sich gezielt auf spezielle und skandalöse Themen aus Politik und Wirtschaft stürzt. Schon 1923 konnte sich der Journalist LANIA getarnt Zugang zu Adolf Hitler verschaffen und so interne Fakten aus der NSDAP in seinem Enthüllungsbuch „Die Totengräber Deutschlands“⁸¹² publizieren. „Viele dieser Reporter erfüllen als sogenannte Vierte Gewalt im Staat eine wichtige Funktion bei der Kontrolle der Staatsorgane und Wirtschaftskonzerne in Demokratien.“⁸¹³

Neutral brauchen Journalisten nicht sein und können es auch gar nicht (vgl. Agenda-Setting oder das Propagandamodell). „Journalisten stellten sich bereits mit jeder Entscheidung für oder gegen ein Thema auf eine Seite.“⁸¹⁴

Trotz dieses Anspruchs der publizistischen Medien scheint die Medienkritik der kritischen Theorie nachhaltig in der Gesellschaft gewirkt zu haben. Seit dem Russland-Ukraine Konflikt 2014 ist mit den landesweit stattfinden „neuen Montagsdemonstrationen“⁸¹⁵ und der PEGIDA Bewegung⁸¹⁶ in Dresden eine neue, bisher nicht gekannte Kritik an die deutsche Presse herangetragen worden: „Lügenpresse“ und „Systemmedien“⁸¹⁷. Auch wenn diese Unterstellungen im antidemokratischen Sinne vorgetragen sein sollten – sie treffen

⁸¹⁰ Vgl. Epp (Anm. 806).

⁸¹¹ Ebd.

⁸¹² Lania, Leo: Die Totengräber Deutschlands. Das Urteil im Hitlerprozess. Berlin 1924.

⁸¹³ Investigativer Journalismus: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Investigativer_Journalismus, aufgerufen am 30.12.2014.

⁸¹⁴ Vgl. Epp (Anm. 806).

⁸¹⁵ Die ganz eigene Welt der Montagsdemonstranten: <http://www.zeit.de/gesellschaft/2014-04/montagsdemo-mahnwache-frieden-berlin>, aufgerufen am 30.12.14.

⁸¹⁶ Hintergrund - Was ist Pegida? : <http://www.swr.de/landesschau-aktuell/hintergrund-was-ist-pegida/-/id=396/nid=396/did=14773072/1yebksc/>, aufgerufen am 30.12.2014.

⁸¹⁷ „Lügenpresse – Halt die Fresse!“: <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/pegida-demonstration-in-dresden-luegenpresse-halt-die-fresse/11121312-2.html>, aufgerufen am 30.12.2014.

anscheinend den Nerv des Augenblicks, wie die ZEIT ONLINE zu bestätigen weiß: Fast 50% der Deutschen halten die Presse nicht für objektiv.⁸¹⁸

Hier kann die Geschichtsdidaktik einen Beitrag zur Medienpädagogik leisten, indem sie sich des Themas „Objektivität der Medien“ annimmt und hilft Lernende dabei anzuleiten, Journalismus zu sehen, als das was er ist - und am Ende zu lernen selbst zu denken. Dabei kann die Quellenkritik der Geschichtswissenschaft eine große Hilfe sein. Für die Geschichtswissenschaft war die Presse noch nie objektiv. Nach PANDEL zeigen z.B. Zeitungen als Quelle, „die verschiedenen politisch- weltanschaulichen Vorstellungen und Mentalitäten unterschiedlicher sozialer Schichten und politischer Gruppen. Mithilfe von Zeitungen ist es möglich, ideologiekritische Analysen vorzunehmen sowie nach der Denkweise und der sozialen Stellung der Gruppe, die hinter der Zeitung steht, zu fragen.“⁸¹⁹ Es geht also um die weltanschauliche Vorstellungen und Mentalitäten sozialer Schichten und politischer Gruppen - es geht darum, die Denkweisen einer parteilichen Presse zu hinterfragen. Dies kann nur geschehen, wenn Lernende vertraut sind mit den Regeln eines „guten und objektiven Journalismus“. Es geht um Perspektivität und der Unterscheidung zwischen Sachurteil (hier: Information) und Werturteil (hier: Kommentar). Deutlich wird die historische Orientierungskompetenz als Ziel heutiger, medienpädagogischer Arbeit.

Eine kurze Zusammenfassung solcher medienpädagogischer Regeln findet man z.B. beim Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg⁸²⁰ (s. Abb. unten):

⁸¹⁸ Ohne Namensnennung: Umfrage: Fast jeder Zweite misstraut den Medien. Nur 40 Prozent der Deutschen halten die Presse für objektiv. Vor allem Gebildete und Gutverdienende glauben, die Berichterstattung sei einseitig und politisch gelenkt. 2014, <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/umfrage-medien-russland-putin-kriegsgefahr>, aufgerufen am 30.12.2014.

⁸¹⁹ Vgl. Pandel (Anm. 125). S. 154ff.

⁸²⁰ Boehlke-Weber, Rainer: Regeln zur Sicherstellung der Objektivität in der journalistischen Berichterstattung 2009, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/aktive_medienarbeit/pdf/Regeln_zur_Objektivitaet.pdf, aufgerufen am 30.12.2014.

Regeln zur Sicherstellung der Objektivität in der journalistischen Berichterstattung

Es gibt zwei wesentliche Gründe für die Notwendigkeit der Objektivität :

1. Der Berichtersteller solle dem Zuschauer nicht das Denken abnehmen. Er soll Fakten liefern, die es dem Zuschauer ermöglichen, sich sein Urteil selbst zu bilden.
2. Jeder Dargestellte hat ein Recht darauf, dass sein Handeln und Wirken unvoreingenommen und nicht partiell dargestellt wird.

Regeln zur Sicherstellung der Objektivität

- A Die genannten Fakten müssen stimmen, also in jedem Falle vor der Veröffentlichung genauestens geprüft werden. Vermutungen sind als solche deutlich zu kennzeichnen.
- B Zur Richtigkeit einer Darstellung gehört die vollständige und ausgewogene Wiedergabe der Positionen aller (wichtigen) am Konflikt Beteiligten.
- C Information und Kommentar sind strikt zu trennen. Sowohl unterschwellige als auch offensichtliche Wertungen gehören nicht in einen Bericht.
- D *Vorsicht vor falschen Kopplungen.*
Ein mitgeteilter Sachverhalt sollte nicht mit anderen Tatsachen gekoppelt werden, die mit diesem nichts oder nur sehr entfernt zu tun haben.

Zum Unterschied zwischen äußerer und innerer Objektivität

Die **äußere Objektivität** kann mit der konsequenten Beachtung der obg. Regeln weitgehend sichergestellt werden.

Die **innere Objektivität** hängt im Wesentlichen von der individuellen Weltanschauung des Wahrnehmenden, also vor allem auch des Journalisten selbst, ab. Jeder Sachverhalt stellt sich – je nach Sichtweise – in mehreren Wirklichkeiten dar. Die *eine* Wirklichkeit gibt es nicht.

Folgerichtig ist eine wirkliche **innere Objektivität** praktisch nicht erreichbar.

Trotzdem bleibt sie **als anzustrebendes Ziel** eine wesentliche Grundlage der journalistischen Arbeit.

Der amerikanische Journalismus zieht aus dem Problem der praktisch nicht realisierbaren Objektivität eine klare Konsequenz. Dort spricht man konsequenterweise von dem **Ziel einer fairen Berichterstattung**.

Abbildung 4-8: Regeln zur Beurteilung journalistischer Objektivität auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg.⁸²¹

4.7.4 Medienkritik als Kompetenzbereich der Medienbildung

Die oben genannten Fragestellungen und Probleme zur Objektivität im Journalismus führen direkt zu Fragen der Medienkompetenz im Umgang mit medienkritischen Standpunkten, wie dies auch die möglichen Lösungsansätze zur Überprüfung der Objektivität zeigen. Vielleicht

⁸²¹ Bildungsserver Berlin-Brandenburg: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/aktive_medienarbeit/pdf/Regeln_zur_Objektivitaet.pdf, aufgerufen am 13.12.2014.

müsste sogar zu einer Fähigkeit zur kritischen Überprüfung der Medienkritik hingeführt werden, wie dies in Grundzügen bereits 1996 WAGNER⁸²² forderte und von WEISS⁸²³ 2005 erneuert wurde.

Auch wenn der Einfluss der Ansätze der kritischen Theorien keine große Rolle mehr spielt, bleiben doch die berechtigten Fragen nach Macht und Herrschaft im Zusammenhang mit den Medien offen. Ausreichend beantwortet wurden sie dadurch nicht, dass auf die Vielfalt möglicher Umgangsweisen mit Medien sowie auf die Pluralität ihrer Inhalte verwiesen wird. Ebenfalls beantwortet die Widerlegung der Theorie einer einfachen und direkten Medienwirkung auf den Rezipienten nicht die Feststellung, dass Medien einen großen Impetus auf die Aufmerksamkeit, die Wahrnehmung und die Vorstellungen der Rezipienten nehmen können. PIRNER bekräftigt auch 2004 den von Medienkritikern der Frankfurter Schule mehrfach vorgebrachten Verdacht der Beziehung zwischen Medien und Kapitalismus und fordert angesichts neuer Probleme, dass „der Kapitalismus und das symbiotisch mit ihm verbundene Mediensystem [...] eine Art Totalitarismus dar [stellen], ist gerade angesichts der neoliberalen ökonomischen Tendenzen neu zu überprüfen.“⁸²⁴

Letztendlich sind für den hier relevanten pädagogischen Bereich besonders jene Gebiete der Medienkritik von Interesse, die in einem engen Verhältnis zur Medienpädagogik und der Ausarbeitung von Medienkompetenzmodellen stehen. KÜBLER macht hierbei auf einen interessanten Aspekt aufmerksam, wenn er bemerkt, dass sich die Forderungen an eine kritische Gesellschaft damals und die Forderungen für eine medienkritische Medienkompetenzdebatte heute im Kern nicht wesentlich unterscheiden. Diese Debatte wird im Folgenden aus KÜBLER wiedergegeben⁸²⁵:

⁸²² Vgl. Wagner (Anm. 779). Zahlreiche Fundstellen im Netz oder in Zeitungsartikeln verweisen selbst auf diese Problematik: Vgl. Neue Zürcher Zeitung: Kritik der Medienkritik, <http://www.nzz.ch/aktuell/feuilleton/medien/kritik-der-medienkritik-1.18121120> aufgerufen am 31.12.2014 und verschiedene Autoren auf Vocer.org: Kritik der Medienkritik, <http://www.vocer.org/category/dossiers/kritik-der-medienkritik/> aufgerufen am 31.12.2014.

⁸²³ Weiss, Ralph: Zur Kritik der Medienkritik. Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten. Berlin 2005 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 48).

⁸²⁴ Vgl. Pirner (Anm. 773).

⁸²⁵ Vgl. Kübler (Anm. 772). S. 40-41.

Für und wider eine engagierte Medienkritik (Hans Robert Eisenhauer, Imme de Haen, Hans Janke) In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Medienkritik im Blickpunkt. Bonn 1988, S. 199ff.	Medienkritik in der gesellschaftlichen und pädagogischen Praxis Kölner Wertstattgespräch 2003 In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 6/2004
<ol style="list-style-type: none"> 1. Medienkritik – in ihrer umfassenden Bedeutung – ist die Mutter der Medienpädagogik, sofern sich die Medienpädagogik als „Anleitung zum Umgang mit...“ versteht. 2. Wenn Medienkritik im medienpädagogischen Sinn nützlich sein soll, dann muss sie sich sprachlich und inhaltlich an denen orientieren, für die sie gedacht ist. 3. Wenn Medienkritik im medienpädagogischen Sinn nützlich sein soll, dann darf sie sich nicht auf Programmkritik beschränken, weder auf einzelne Sendungen noch auf Genres, sondern muss Senderstrukturen, Kommunikationstechnik, Medienentwicklungen und Medienpolitik mit einbeziehen. 4. Medienkritik hat die Medienpädagogik irgendwann im Stich gelassen. [Sie muss sich wieder an die wenden,] für die sie zumindest auch gedacht war, nämlich Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und Erzieher, [für all] diejenigen, die auf eine fundierte, kontinuierliche und verständliche Medienkritik angewiesen sind. 5. Medienkritik müsste sich auch noch mehr als bisher der Medien bedienen, die sie kritisiert. 6. [Für die] medienpädagogische Arbeit ist Medienkritik absolut unverzichtbar, ohne sie in ihrer Wirkung zu überschätzen. [Sie müsste] eine Brückenfunktion [zwischen Produzenten und Rezipienten] übernehmen. 7. [Wenn Medienkritik] einen festen und kontinuierlichen Part in der Medienberichterstattung [spielen soll], müsste sie sowohl in der Journalistenausbildung als auch in der Lehrerfortbildung fest verankert werden. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medienkompetenz soll umfassend als Medienbildung aufgefasst werden, die einen mündigen, kritisch reflektierten Umgang mit alten und neuen Medien beinhaltet. 2. Medienkritik als eine demokratische Kompetenz ist Teil der politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bildung. 3. Medienkritik bezieht sich auf alle Mediensparten und alle Aspekte der Mediennutzung. 4. In Zeiten digitaler Medienwelten muss Medienkritik neben der sprachlich-kognitiven Ebene immer mehr den kompetenten Umgang mit Bildern und Klängen und damit auch die emotional-imaginativen und psychomotorischen Dimensionen von Medienbotschaften einbeziehen. 5. Die Förderung von Medienkritik setzt an dem Nutzungsverhalten und Selbstverständnis der jeweiligen Zielgruppen an und berücksichtigt auch Gender- und interkulturelle Aspekte. 6. Medienpädagogische Maßnahmen müssen den sozialen Wandel berücksichtigen. Medienkritik sucht und gestaltet den Dialog. 7. Aktive Medienarbeit ist ein wichtiger Weg bei der Vermittlung medienkritischer Kompetenz. 8. Die Förderung medienkritischer Kompetenz ist in diesem Sinne für Menschen aller Altersgruppen und Sozialmilieus eine aktuelle pädagogische und gesellschaftliche Aufgabe, die einer breiten gesellschaftlichen Unterstützung bedarf. 9. Die Vermittlung kritischer Medienbildung muss einen festen Platz in der Aus- und Fortbildung von Multiplikator/innen der Familien-, Senioren-, Jugendarbeit ebenso wie in der Bildungs- und Kulturarbeit bekommen.

In beiden Texten wird vor allem die übergeordnete Funktion der Medienkritik betont. Sie bezieht sich eben nicht nur auf einzelne Medienprodukte, sondern auf die übergeordneten Strukturen und alle Bereiche, die von Medien oder durch Medien berührt werden. Auch hier

manifestiert sich der Rezipient als entscheidende Größe zur individuellen Reflexion im Sinne einer handlungsaktiven und –orientierten Medienkritik.

KÜBLER⁸²⁶ fährt fort, indem er anmerkt, dass grundsätzlich auch strukturelle und analytische Kenntnisse über Mediensysteme und Organisationsformen, wozu auch historische Einsichten in die Entwicklung von Technik, gesellschaftlichem Bedarf, kultureller Objektivationen und jeweils produktiver Ausgestaltung in Formen, Genres und Inhalte gehören. Diese bezeichnet er als kognitive Fähigkeiten. Zu den analytisch-methodischen Fähigkeiten zählt er konkrete Medien, Genres, Formen und Inhalte auf vereinbarte Erkenntnisziele, ihre Tendenzen und formale Gestaltungen untersuchen zu können. Dazu zählen ebenfalls Ästhetik, Dramaturgie sowie Authentizität und Glaubwürdigkeit.

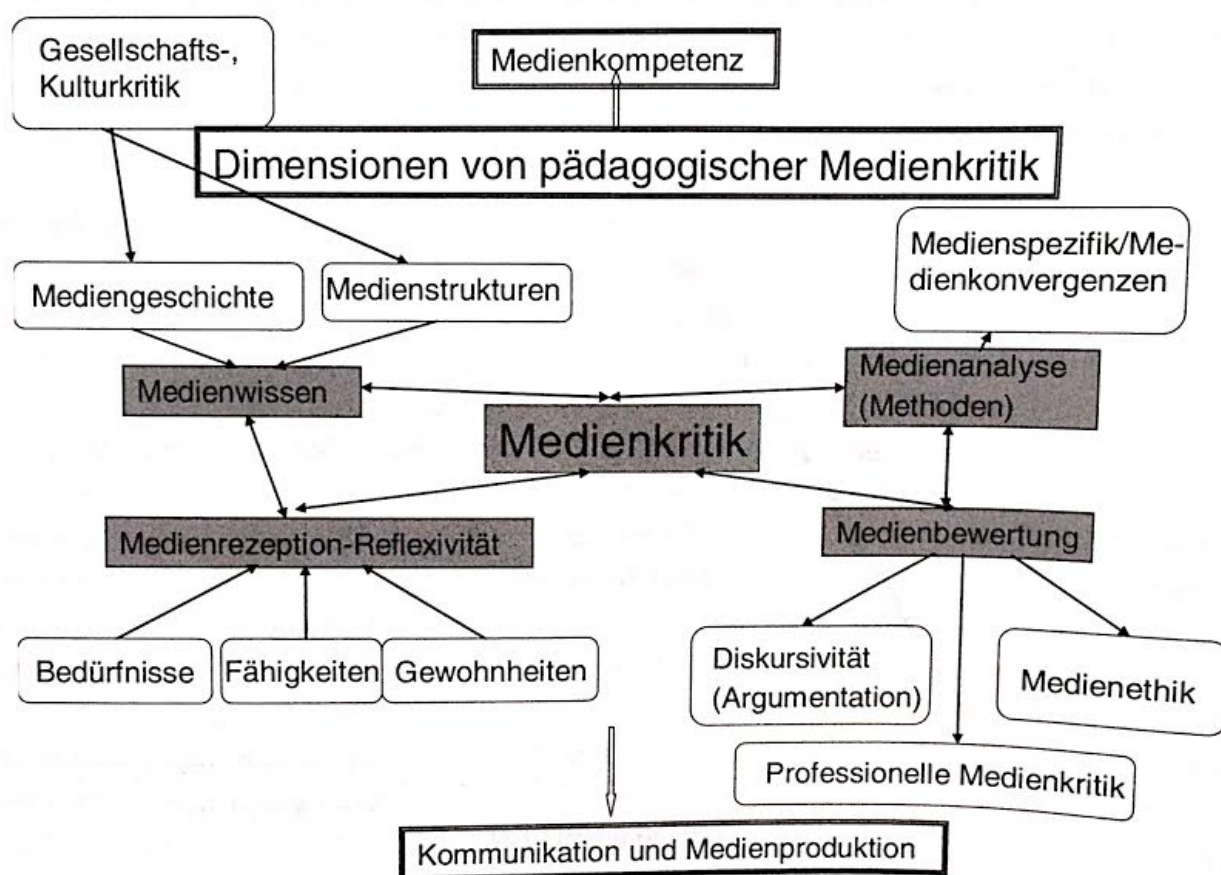


Abbildung 4-9: Dimensionen pädagogischer Medienkritik im Hinblick auf Medienkompetenzen nach KÜBLER.⁸²⁷

Er betont, dass es sich bei Medienkritik um Fähigkeiten zur Bewertung, um eine sukzessiv zu erreichende ontogenetische Fähigkeit im Sinne einer Zielkompetenz handelt, die einer allgemeinen Diskurs- und Urteilsfähigkeit bedarf, damit der Lernende auch ethische Begründungen zu verknüpfen in der Lage ist. Ziel ist, wie auch beim Historischen Denken und

⁸²⁶ Ebd. S. 43.

⁸²⁷ Ebd. S.44.

Lernen, die zugleich qualitäts- und wertorientierte (Medien)kritikfähigkeit. Doch ist besonders wichtig, dass dies vor dem Erfahrungshintergrund alltäglicher Medienrezeption geschieht und die jeweils subjektiven Prädispositionen, Fähigkeiten und Präferenzen berücksichtigt werden. Demzufolge schließt pädagogische Medienkritik – anders als die professionelle – stets das zu bildende Subjekt und seine Selbstreflexion mit ein.

Diese subjektive Medienrezeptions-Reflexivität wird durch nachfolgende Grafik verdeutlicht (s. Abb. 4-10).

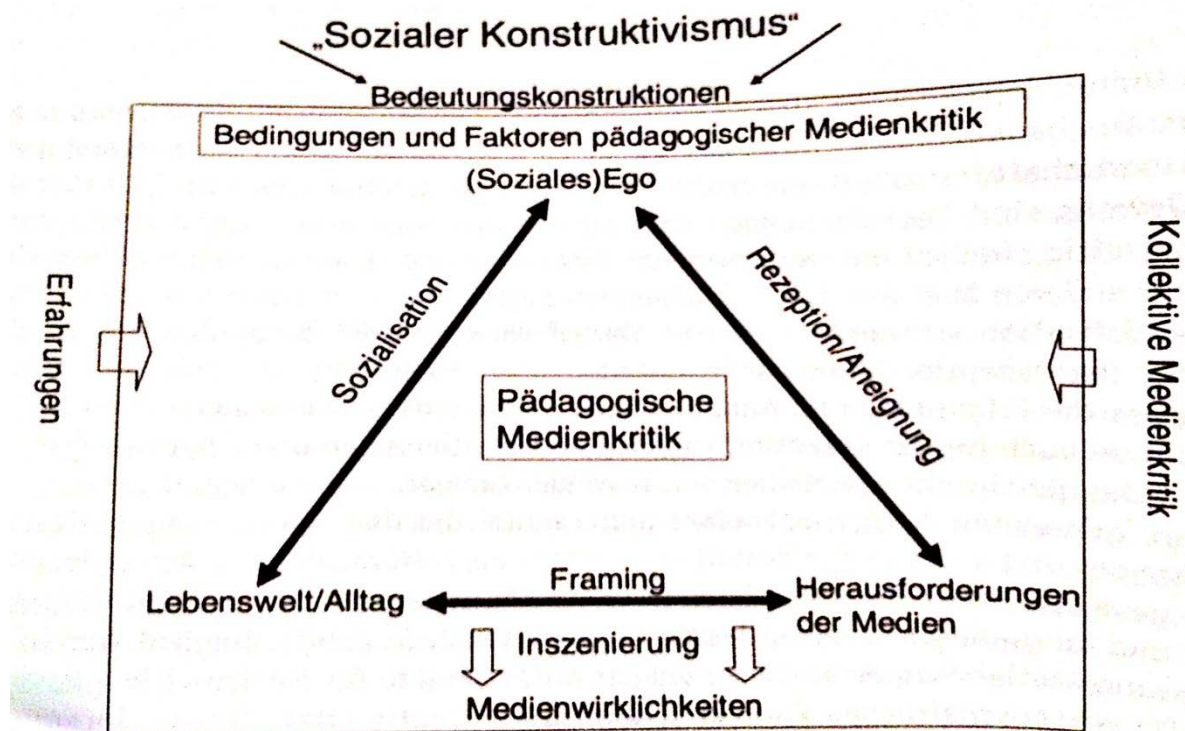


Abbildung 4-10: Sozialer Konstruktivismus und pädagogische Medienkritik nach KÜBLER.⁸²⁸

Es ist davon auszugehen, dass die Erfahrungen im Alltag und die dort erlernten Rahmungen (Frames) und Wertungen auch für die Rezeption von Medien wesentliche Orientierungen und Gewichtungen vorgeben. Diese Erfahrungen sind aber sodann wieder von Medien selbst tangiert und modellieren diese. In umgekehrter Betrachtungsweise generieren Medien Szenerien und Ereignisse vermeintlich menschlichen Alltags, die den Alltag nicht nur bunter, spannender und angenehmer gestalten, „sondern auch Maßstäbe und Attraktionen für seine gesamte Verwirklichung offerieren und nicht selten dessen üblichen Vollzug als schal und langweilig erscheinen lassen“.⁸²⁹ Das Subjekt muss als Objekt individueller Bedeutungskonstruktionen im Sinne des Sozialen Konstruktivismus betrachtet werden, denn das Individuum ist nicht nur der inneren Medienkritik ausgesetzt.

„Pädagogische Medienkritik stößt mithin vornehmlich auf subjektiv verarbeitete und vermittelte Medienwahrnehmung, -aneignung und -deutung. In sie fließen auch die

⁸²⁸ Ebd. S. 46.

⁸²⁹ Ebd. S. 45.

*ontogenetischen und soziokulturellen Prädispositionen der jeweiligen Adressaten ein, weshalb man von einem „sozialen Konstruktivismus“ sprechen kann, der sich auf die Fülle subjektiver Faktoren und lebensweltlicher Bedingungen bezieht. Mit ihm soll angezeigt werden, dass Individuen bei der Rezeption von Medien Bedeutungen vielfältiger Art, medienbezogene wie alltagsweltliche, generieren, die ihre medienkritischen Sichtweisen präponieren.“*⁸³⁰

PIRNER führt diesbezüglich weiter aus:

*„Ich halte es allerdings für notwendig, die in diesen Aufgaben bereits enthaltene, selbstreflexive und kritische Auseinandersetzung mit Medien zu intensivieren und Medienkritik noch stärker mit Aufgaben der Persönlichkeitsbildung, der sozialen Milieubildung und einer qualitätsbezogenen Auseinandersetzung mit Medienangeboten zu verbinden. Emanzipation intendiert Überwindung und Befreiung von Abhängigkeiten durch Förderung von Mündigkeit, Urteilskraft, Selbstbestimmung, Handlungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. Aktivitäten, die in medienkritischer Intention gesellschaftliche Medienentwicklungen und Mediennutzungsformen hinterfragen, sind integrierter Bestandteil einer lebensweltorientierten und emanzipatorischen Medienpädagogik.“*⁸³¹

Notwendig ist eine Meta-Kommunikation des Subjekts über sich und die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen es steht. So kann aus dem damals noch als „kritischen“ Rezipienten heute der kompetente, selbstständige oder aktive Rezipient werden, sofern er auch über die Fähigkeit zur Medienkritik verfügt.

Daher ist es notwendig auf den Zusammenhang zwischen Medienkompetenz und deren Teilkompetenz der Medienkritik einzugehen. Doch welche Aufgaben erwachsen aus dieser Teilkompetenz?

⁸³⁰ Ebd. S.45-47.

⁸³¹ Vgl. Pirner (Anm. 773).

Baacke 1996	Tulodziecki 1997	Aufenanger 1997	Moser 2000
Medienkritik	Aufgabenbereiche der Medienpädagogik in Bezug auf Kritik	Dimensionen, die sich auf Kritik beziehen	Reflexive Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • Analytisch Gründe, Zusammenhänge und Motive für bestimmte Vorgänge im Medienbereich • Reflexiv Reflexion der eigenen Gründe und Motive in Bezug auf die Medien-nutzung • Ethisch Werturteile über Medien(-inhalte) fällen können, indem soziale Konsequenzen der Medienentwicklung berücksichtigt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen • Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen • Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Dimension (Wissen, Verstehen, Analysieren) • Moralische Dimension (Ethische Aspekte) • Soziale Dimension (Vertretung der eigenen politischen Rechte und Thematisierung der Auswirkungen von Medien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vergewisserung der gesellschaftlichen Funktion der Medien und Medienkritik • Kritische Beurteilung einzelner Medien und der Medienentwicklung • Fähigkeit, das eigenen Mediennutzungs-Verhalten einschätzen zu können • Verfügung über Kriterien, um Medieninformationen auf ihre Stichhaltigkeit und Relevanz hin beurteilen zu können

Abbildung 4-11: GANGUIENs Analyse unterschiedlicher Medienkompetenzmodelle auf Anteile an Medienkritik.

SONJA GANGUIEN hat verschiedene Medienkompetenzmodelle (MOSER; AUFENANGER, TULODZIECKI, BAACKE) empirisch zur Begriffsbestimmung analysiert⁸³² und hält folgende Bereiche einer Medienkritik für konstitutiv⁸³³:

Wahrnehmungsfähigkeit	Wahrnehmungskompetenz für die Medienkritik bedeutet, Medien und ihre Strukturen, Inhalte, Gestaltungsformen, Wirkungsmöglichkeiten und Entwicklungen in Raum, Zeit und mit dem gesamten Sinnesapparat zu perzipieren. Das sind z.B. Fragen nach der Veränderung unserer Zeitwahrnehmung durch Medien oder die unterschiedliche Sinneswahrnehmung bestimmter Medien und deren Wirkung (Kino→TV→Buch→Hörbuch)
Decodierungsfähigkeit	Medien liegen immer in medienspezifischer, codierter Form von Symbolsystemen und Codes vor, die vom Rezipienten, auf jeweils unterschiedlichem Niveau, decodiert werden müssen. Dazu gehören auch ein kulturelles Symbolverständnis sowie Gedächtnisleistungen, ein Erinnerungsvermögen, um Erzählstrukturen zu folgen. → Sprache der Medien / Visual Literacy
Analysefähigkeit	Analysefähigkeit erfordert die systematische Auflösung unterschiedlicher Medien (-inhalte, -formate und -genres) in einzelne Komponenten. Diese Komponenten muss der Lernenden unterscheiden und klassifizieren können. „So

⁸³² Ganguin, Sonja: Medienkritik aus Expertensicht. Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik sowie zur Entwicklung medienpädagogischer Konsequenzen 2003, <http://www.sonjaganguin.de/pdf/Medienkritik%20aus%20Expertensicht.pdf>, aufgerufen am 19.09.2012.

⁸³³ Ganguin, Sonja: Das „Kritische“ an der Medienkritik. In: Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5), S. 71–99. Hier S. 71-74.

	<p>erfordern eine Medienklassifikation und ihrer Gattungen komplexe medienspezifische Analysen, wie zum Beispiel in der Literaturwissenschaft die Dichtarten Ode, Hymne, Elegie, Ballade. Beim Fernsehen erschwert vor allem die Vermischung von örtlichen und zeitlichen Settings (z. B. Western, Science-Fiction) mit funktionalen (z. B. Humor, Satire, Liebesfilm), ästhetischen Darbietungen (z. B. Musical, Ballett), produktionsästhetischen Umsetzungen (z. B. Animation) und inhaltlichen Kategorien (z. B. Action/ Abenteuer, Sex) eine konkrete Genrezuordnung, was zum Beispiel dazu führen kann, dass Jugendliche ‚Boulevardmagazine wie ‚Explosiv‘ und ‚Taff‘ als Informationssendungen betrachten‘.“⁸³⁴ → Gattungskompetenz bei Pandel</p>
Reflexionsfähigkeit	<p>Hierbei geht es um vergleichende und prüfende Denkprozesse um kritisch die eigene Stellung zu den Medien, die Stellung anderer Menschen zu den Medien, die Stellung der Gesellschaft zu den Medien sowie die Stellung der Medien zu den Medien zu hinterfragen und zu überprüfen. Distanzierungsfähigkeit und Perspektivenkoordination bilden zwei Subkategorien der Reflexionsfähigkeit.</p>
Urteilsfähigkeit	<p>Die Urteilsfähigkeit kann erst durch die Beherrschung der anderen Bereiche erreicht werden. Sie zielt auf eine Beurteilung von Medien (inklusive ihrer Inhalte, Formate und Genres) ab. Beim Bewertungsprozess spielen objektive (fachliche) und subjektive (emotionale) Kriterien eine Rolle. Diese bilden sich aus individuellen Rezeptionserfahrungen, Bildungsprozessen und Persönlichkeitsstrukturen heraus und ebenfalls aus erworbenen Kriterien im Sozialisationsprozess, die sich aus den Werten einer Gesellschaft ableiten. Dies können moralische, ästhetische und/oder politische Werte sein. → Sach- und Werturteil</p>

Diese Dimensionen teilen sich auf in Unterdimensionen, wovon die meisten im direkten Bezug zur Geschichtsdidaktik und ihren Prinzipien zu identifizieren sind. Besonders stechen das Raum- und Zeitverständnis, das Symbolverständnis, die Distanzierungsfähigkeit und die Perspektivenkoordination hervor, die sich in unmittelbarer Nähe zu den Grundelementen der Geschichtsdidaktik befinden und damit erheblich zur Doppelfunktion historischer Diskursanalyse beitragen (s. Abb 4-12).

⁸³⁴ Vgl. Wegener 2001, S. 43, zitiert nach ebd..

Konstrukt

Dimension

Unter-
dimension

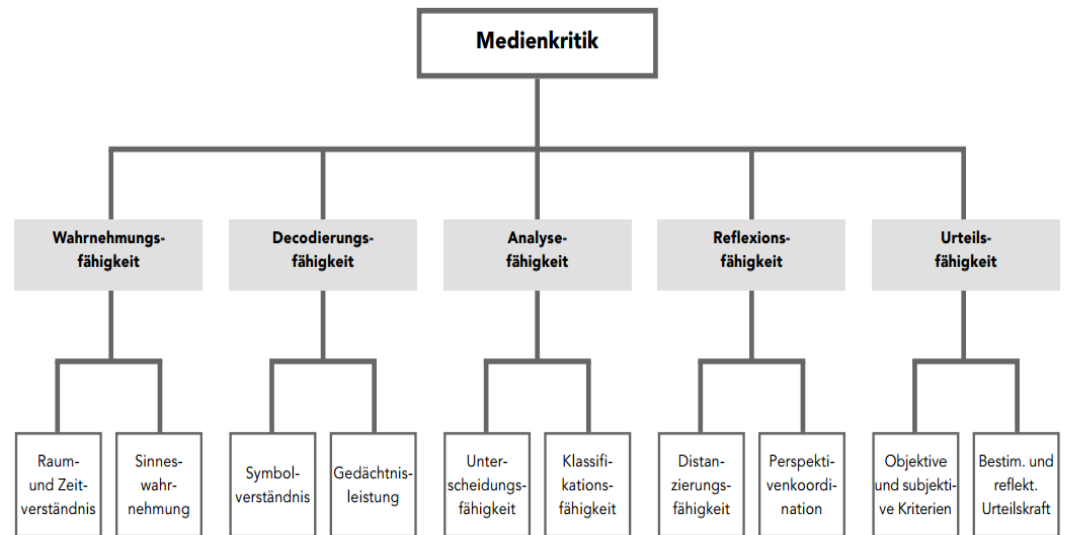


Abbildung 4-12: Dimensionen der Medienkritik nach GANGUIN⁸³⁵

PIRNER formuliert unter Berücksichtigung der oben genannten Darlegungen von GANGUIN folgende Thesen zum Thema Medienkritik heute:

Thesen zum Thema „Medienkritik heute“ nach PIRNER⁸³⁶

Medienkritik ist eine wesentliche Dimension von Medienkompetenz.	Wahrnehmungsfähigkeit, mediale Decodierungsfähigkeit, Analyse-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit sind wichtige Teilbereiche der Kompetenz zur Medienkritik. In der medienpädagogischen Fachdiskussion mangelt es insgesamt an einer Konkretisierung des Begriffs Medienkritik (anwendungsbezogene Operationalisierung [...])
Medienkritik bezieht sich auf vorhandene gesellschaftliche Medienangebote sowie auf individuelle und gemeinschaftliche Formen der Mediennutzung.	Medienkritik ist nicht auf eine Kritik problematischer Medienangebote und Mediennutzungsformen zu reduzieren. Medienkritik hat medienspezifische Besonderheiten (Angebotsseite) sowie alters-, bildungs-, geschlechtsbezogene und soziokulturelle Unterschiede zu berücksichtigen.
Berücksichtigung neu entstandener Risiken dank der Mediatisierung durch die Digitalisierung.	Die seit Mitte der 80er Jahre explosionsartige Zunahme von Medienangeboten und der neue Mediatisierungsschub durch die Verbreitung digitaler Medien im Laufe der 90er Jahre führte nicht nur zu neuen Chancen für Selbstausdruck, Partizipation und kommunikativen Austausch, sondern verschärfte auch kommunikationskulturelle Problemlagen. Stichworte: Überforderung von Kindern durch bestimmte

⁸³⁵ Vgl. Ganguin (Anm. 52). S.101.

⁸³⁶ Vgl. Pirner (Anm. 773).

	<p>Programmangebote und problematische Erziehungswirklichkeiten in vielen Elternhäusern; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; mediale Beschleunigungsprozesse als zusätzlicher Stressfaktor in Beruf und Alltagsleben; digitale Spaltung (verschiedene Aspekte).</p>
<p>Entökonomisierung der Medien, besonders innerhalb von Programmangeboten.</p>	<p>Formen medialer Aufmerksamkeitserregung haben in den letzten Jahren in enger Koppelung mit ökonomischen Interessen zu Veränderungen in der gesellschaftlichen Kommunikationskultur geführt, die sich mit Stichworten wie „Veroberflächlichung von Wahrnehmung“, „Emotionalisierung“ [sic!], „narzisstische Selbstdarstellungskultur“, „Personalisierung“ charakterisieren lassen. Um Wahrnehmung, Kommunikation und Kultur der Menschen in humaner Weise weiterentwickeln zu können, bedarf es einer stärkeren Entkoppelung von Medien und Wirtschaft, insbesondere einer Entflechtung von Sponsoring, Werbung und Programmangeboten.</p>
<p>Förderung von Medienethik und Werturteilen durch Medienkritik.</p>	<p>Der medienethische und wertebezogene Diskurs über problematische Programmentwicklungen, Medienangebote und Mediennutzungsformen wurde in den vergangenen Jahren in der Medienpädagogik zu wenig entwickelt. Es mangelt insbesondere an</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Entwicklung von (Qualitäts-) Kriterien für die Analyse, Reflexion und Bewertung vorhandener Medieninhalte und medienästhetischer Angebotsmuster, - geeigneten medienpädagogischen Modellen für medienethische Reflexionen mit Kindern und Jugendlichen, die mit bestimmten Diskurs- und Reflexionsformen Schwierigkeiten haben (fehlende Öffnung für Formen von Reflexivität, die konsequent vom Medienmaterial ausgehen und präsentative Artikulationsformen einbeziehen).
<p>Medienkritik als elementarer Bestandteil der Medienpädagogik.</p>	<p>Medienpädagogik sollte Medienkritik auf verschiedenen Ebenen wieder stärker als wichtigen Teilbereich von Medienkompetenzbildung begreifen. Wahrnehmungssensibilisierung, selbstkritische Reflexion des eigenen Mediengebrauchs, medienbezogene Geschmacksbildung und Urteilskraft sowie kreative Formen des Selbstausdrucks und der Kommunikation mit Medien sind auf vielfältige Weise zu fördern (→ Zusammenhang von Medienkritik, Mediennutzung und Mediengestaltung). Medienkritik ist in verschiedenen Handlungs- und Praxisfeldern der Medienpädagogik angesiedelt und gehört zu einer elementaren Aufgabe der Medienbildung.</p>

4.7.5 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

„Didaktik der Geschichte‘ hat es zu tun mit dem Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft sowohl in seiner Zuständigkeit, den vorhandenen Inhalten und Denkfiguren, wie in seinem Wandel, dem ständigen Um- und Aufbau historischer Vorstellungen, der stets sich erneuernden und verändernden Rekonstruktion des Wissens von der Vergangenheit. Sie interessiert sich für dieses Geschichtsbewusstsein auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen wie unter der Frage, welche Bedeutung dieses Geschichtsbewusstsein für das Selbstverständnis der Gegenwart gewinnt; sie sucht Wege, dieses Geschichtsbewusstsein auf eine Weise zu bilden oder zu beeinflussen, die zugleich dem Anspruch auf adäquate und der Forderung nach Richtigkeit entsprechende Vergangenheitserkenntnis wie auf Vernunft des Selbstverständnisses der Gegenwart entspricht“⁸³⁷

Viele Spielfilme und Dokumentationen enthalten fast immer auch historische Bezüge, wenn sie nicht schon ohnehin historisch angelegt sind. Geschichte dient in den Medien als Argument zur Erklärung von Trends und Entwicklungen, die zur Genese aktueller Wirklichkeit gehören, sie kann als Beispiel, als Analogie oder als Wirkungs- und Sinnzusammenhang dienen.⁸³⁸

„Es ist ein Irrtum des Geschichtsunterrichts, wenn er meint, „richtige“ Darstellungen historischer Sachverhalte schütze Schülerinnen und Schüler vor kontrafaktischer Geschichte. Man muss eben Lügen und Legenden zum Thema machen und darf den Leuchter-Report nicht den Neonazis überlassen, weil er eben gelogen sei. Man muss ihn gerade deswegen zum Thema machen und zeigen, inwiefern er empirisch nicht triftig ist.“⁸³⁹

Auch in der Geschichtsdidaktik geht es daher um die Kritikfähigkeit zur Feststellung des Wahrheits- oder Fiktionalitätsgehalt von Medien/Quellen und es geht um die Prüfung der Authentizität ihrer historischen Darstellungen und Aussagen. Die vertiefende Beschäftigung damit ist sogar per Definition im Konstrukt des Geschichtsbewusstseins festgelegt. Dabei tritt besonders der Aspekt des Wirklichkeitsbewusstseins hervor.

„Lebensgeschichtlich differenziert sich diese Unterscheidung auf der Sprachebene dadurch aus, dass der Gebrauch der Begriffe „gibt es“ und „gibt es nicht“ sich herausbildet. Diese Grenze ist konstitutiv für Geschichte. Ohne diese Differenzierung gäbe es sie nicht, denn Geschichte versucht das darzustellen, was tatsächlich – nachweisbar – geschehen ist. Das ist alles andere als trivial, denn Geschichtsbewusstsein hat es mit unterschiedlichen kulturellen Textgattungen (bzw. Bild- und Gegenstandsgattungen) zu tun, die Geschichte auf

⁸³⁷ Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie. 1. Aufl. Göttingen 1977 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1430), S. 9–33. Hier: S.12.

⁸³⁸ Vgl. Calließ (Anm. 497).

⁸³⁹ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 141.

unterschiedlichen Faktizitätsniveaus präsentieren (Historiografie, Roman, Jugendbuch, Legenden, Mythen, Lügen).“⁸⁴⁰

Als Beleg für eine Verbindung zwischen Temporal- und Wirklichkeitsbewusstsein gibt PANDEL sogar spezifisch filmisch, fiktionale Charaktere an, die geschichtskulturell zumindest überwiegend in filmischen Kontexten existieren, z.B. James Bond und James Rambo.

„Wirklichkeitsbewusstsein stellt nicht nur ein Problem für kleine Kinder dar. Eine englische Umfrage bei 2069 Erwachsenen fand 2004 heraus, dass 9 Prozent Churchill und 11 Prozent Hitler für eine erfundene Figur hielten. Andererseits wurde König Artus (57 Prozent), Robin Hood (27 Prozent) und Conan der Barbar (5 Prozent) realhistorische Existenz zugesprochen.“⁸⁴¹

Offensichtlich wird hier ein Problem der medialen Sozialisation beschrieben, das auf den hohen, prägenden Anteil der Medien am geschichtskulturellen Diskurs und das allgemeine Geschichtsbild verweist. Obwohl beide historische Persönlichkeiten (Churchill und Hitler) im Kontext schulischen Geschichtsunterrichts vermittelt werden, überlagern die medial vermittelten Geschichtsbilder das Geschichtsbewusstsein von bis zu über 50% der befragten Briten. Hier hat die Geschichtsdidaktik eine riesige Aufgabe vor sich, die sich nicht bei der konkreten Bezugnahme auf einige, einzelne Beispiele aus der Welt schaffen lässt. Vielmehr geht es um die Vermittlung von strukturellem Wissen über die Medien und wie sie mit historischen Inhalten umgehen.

„Ein wichtiger Bereich des Wirklichkeitsbewusstseins stellt die Imagination dar. die ‚dichterische Einbildungskraft‘, wie es früher hieß. Während die kontrafaktischen Aussagen der Lüge moralisch geächtet sind, werden die Erfindungen der Imagination akzeptiert.“⁸⁴²

Innerhalb des Mediums Film teilt sich nochmals das Feld in „eher unglaubwürdige“ und „eher glaubwürdige“ Bereiche auf. Gemeint sind z.B. Spielfilme und Dokumentationen. Dokumentationen werden beim Publikum eine sehr hohe Glaubwürdigkeit zugemessen.⁸⁴³ Dies liegt am vermeintlichen Rückgriff der Produzenten auf aktuelle historische Kenntnisse, die durch unterschiedliche Bezüge demonstriert werden. So z.B. durch sog. Experten und Zeitzeugen. Diese, für den Diskursprozess innerhalb der Geschichtswissenschaft wichtige Funktion des Experten wird allerdings oft unterschiedlichsten Personengruppen zugeschrieben. Vom Chefredakteur der Bunten als Experte von Katharina von Medici bis zu

⁸⁴⁰ Ebd. S. 140.

⁸⁴¹ Ebd.

⁸⁴² Ebd.

⁸⁴³ Brauburger, Stefan: Fiktionalität oder Fakten: Welche Zukunft hat die zeitgeschichtliche Dokumentation. In: B. Korte/S. Paetschek (Hrsg.): History goes pop: zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres 2009, S. 201–213. Hier S. 210. Auf Grundlage mehrerer Studien im Auftrag des ZDF, kommt Brauburger zu folgendem Fazit: Sicher entscheidet auch die Glaubwürdigkeit beim Zuschauer über die Zukunft zeitgeschichtlicher Dokumentationen. Mehr als 90 Prozent der Teilnehmer einer repräsentativen, ZDF-internen Befragung (ZDF Medienforschung 2007) schätzten zeitgeschichtliche Dokumentationen des vergangenen Jahres als ‚glaubwürdig‘, ‚seriös‘, ‚kompetent‘ und ‚informativ‘ ein. [...] 85 Prozent der befragten Zuschauer bewerteten zum Beispiel die Reihe ‚Sie wollten Hitler töten‘ (ZDF, 2004) mit gut oder sehr gut. Bei ‚der Großen Flucht‘ (ZDF, 2004) waren es 82 Prozent, bei der Reihe ‚Goodbye DDR‘ (ZDF, 2005) 68 Prozent.

Koryphäen auf ihrem Fachgebiet, wird alles an vermeintlicher Expertise vorgebracht. Dass auch diese Experten kein Garant für eine hohe Zuverlässigkeit darstellen, kann offensichtlich nicht selbstverständlich erkannt werden. Gleiches gilt für den Bereich der Zeitzeugen⁸⁴⁴, die für das Publikum ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit darstellen, haben sie doch die Geschichte selbst und vor Ort erlebt. Dass es auch hier zu zahlreichen Missbräuchen kommt (Tochter des Hausmeisters von Hitler als Zeitzeugin) und auch die Bedeutung des Konstrukts und die Verlässlichkeit von Zeitzeugen kann von den meisten Menschen nicht generell erkannt werden. Dieses muss erlernt werden und ist als Kompetenz zu sehen.⁸⁴⁵

Gerade daher beschäftigen sich Geschichtsdidaktiker heute auch damit, Lernenden die Grenzbereiche des Mediums Film (KÜHBERGER⁸⁴⁶, SCHREIBER/WENZL⁸⁴⁷, MEYERS⁸⁴⁸, WEHEN⁸⁴⁹) zu vermitteln. Dabei geht es darum, die Strukturen der Fiktionalität der Medien auf unterschiedlichen Ebenen zu vermitteln (Inhalte, Darstellung, Technik, etc.). Teilweise werden für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht von den genannten Autoren Skripts zur Beurteilung von Spielfilmen und Dokumentationen erstellt. Dies ist die Anknüpfungsstelle zur Medienpädagogik. Gründe und Vorgehensweise entsprechen sich, mit unterschiedlichem Bezug zur Fachwissenschaft/-didaktik, in überdeutlichem Maße.

Medienkritik kann auch eine Bezugnahme auf das Wandelbewusstsein⁸⁵⁰ medialer Ikonografie haben. Ohne dies näher auszuführen, sei eine Anleihe bei der Filmgeschichte zu suchen. Diese untersucht u.a. den Wandel von fiktionalen Akteuren in Filmen. Hier seien die Beispiele Robin Hood, James Bond und Tarzan genannt⁸⁵¹, die je nach zeitgeschichtlicher Interpretation und gesellschaftlich vorherrschendem Zeitgeist, verschiedene Formen oder Klischees repräsentieren können, somit lassen sich – über die historische Betrachtung hinaus – gesellschaftliche Strukturen und Ausformungen lebenswirklich für Lernende aufbrechen. Alle Figuren durchlaufen in ihrer filmischen Repräsentation verschiedene Phasen und spiegeln machohaft Männerbilder, die Rolle der Frau, die Bedeutung der Natur für unsere Welt, die Rolle der Wirtschaft etc., wieder.⁸⁵² Mit solcherlei Bezügen ließen sich auch die von

⁸⁴⁴ Keilbach, J.: Geschichtsbilder und Zeitzeugen: zur Darstellung des Nationalsozialismus im bundesdeutschen Fernsehen 2008.

⁸⁴⁵ Schreiber, Waltraud: „Der [Hitler] konnte nicht küssen“ – Zur Rolle von Zeitzeugen in Dokufilmen. In: Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7). S. 63–70.

⁸⁴⁶ Kühberger, Christoph: Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel "Spielfilm". Innsbruck [u.a.] 2013 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 7).

⁸⁴⁷ Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7).

⁸⁴⁸ Vgl. Meyers (Anm. 640).

⁸⁴⁹ Wehen, Britta Almut: "Heute gucken wir einen Film". Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Oldenburg 2012, 2012.

⁸⁵⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 142.

⁸⁵¹ Dominik von Eisenhart-Rothe/Friedrich Klütsch: Mythos Tarzan. Rückkehr aus dem Dschungel 2013, http://www.wdr.de/wissen/wdr_wissen/programmtipps/fernsehen/13/10/04_2315_w.php5?start=1380921300, aufgerufen am 12.04.2015.

⁸⁵² Vgl. ebd.: Tarzan (aber auch andere Beispiele wie James Bond oder Robin Hood) verkörpert zunächst ein Männerbild der 60iger Jahre, dargestellt von Jonny Weismüller, an seiner Seite eine schwache,

KÜHBERGER festgestellten Probleme Jugendlicher bezüglich „normativer Setzungen“ durch den Zeitgeist bei Filmen entgegenwirken, die er in seiner 2013 veröffentlichten Studie zur Medien- und fachdidaktische Diagnostik in der Sek. I im Bereich Spielfilm beschrieben hat.⁸⁵³

So wird gleichermaßen das bei PANDEL als Dimension des Geschichtsbewusstseins eingeführte „Wandelbewusstsein“ adressiert, das „die Erkenntnis, dass Personen, Verhältnisse und Sachen sich ändern und verändern, aber auch, dass bestimmte Sachverhalte sich nicht verändern, beinhaltet“⁸⁵⁴. Medienkritik verfügt über eine ethische Komponente und möchte Lernende vertraut machen mit moralischen Urteilen über Medien und was „erlaubt“ sein und was als „verwerflich“ gelten könnte. Auch hier gibt es eine starke Korrelation zur Geschichtsdidaktik: die Dimension des moralischen Bewusstseins.

„Hinsichtlich des Geschichtsbewusstseins besteht moralisches Bewusstsein in der Fähigkeit, auf Handlungen und deren Ergebnisse die Prädikate „gut“ und „böse“ („richtig – falsch“) nicht willkürlich, sondern nach Regeln anzuwenden. Moralisches Bewusstsein ist für Geschichtsbewusstsein von besonderem Interesse, weil es hier um die Auseinandersetzung von zwei Moralkonzepten geht, und zwar um die Auseinandersetzung von ethischem Apriorismus und historistischem Relativismus.“⁸⁵⁵

Es ließen sich noch weitere Bezüge für Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, wie z.B. dem politischen Bewusstsein oder dem ökonomisch-sozialem Bewusstsein, finden, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden sollen. Es gilt ein Leitprinzip, das PANDEL treffend formuliert: „Historisches Denken (und) Lernen ist Anwendung von Kritik.“⁸⁵⁶

Aus den Bereichen Medienkritik und Medienethik erwächst die Frage auch nach der historischen Analyse von Medien durch Lernende und dem Festklopfen ethisch moralischer Grenzen bei der Erstellung und Produktion eigener Medien. Dazu gehören ebenso die Feststellung von Glaubwürdigkeit, Echtheit und Realitätsbezug von Informationen sowie die Feststellung des Grades der Fiktionalität fremder, als auch die Einhaltung bei eigenen Produktionen.

Dies entspricht, in einem gewissen Rahmen den Aufgaben historischer Quellenkritik durch Modelle wie Triftigkeit und Sinnbildung und wie sie z.B. für Textquellen gilt. Diese Aufgaben sind übertragbar auf andere Quellenformen und gegenwärtige Medienprodukte. So wird der Geschichtsunterricht ein Teil der Medienbildung. Es ist folglich eine Teilkompetenz für die Medienbildung im Geschichtsunterricht zu formulieren, die als Schnittmenge zwischen Medienkritik und geschichtswissenschaftlicher Quellenkritik⁸⁵⁷ als hermeneutische Form der

beschützenswerte Jane, die sich im Wandel der Zeit hin zu einer selbständigen und emanzipierten Jane entwickelt. In weiteren späteren Verfilmungen verlässt Tarzan seine Heimat und wird, im Zeitalter des Internets und boomenden Aktienkurse, als Mann im Anzug in New York dargestellt. Später dann als sensibler und naturverbundener Hüter der Umwelt, etc..

⁸⁵³ Vgl. Kühberger (Anm. 845). S.97.

⁸⁵⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 142.

⁸⁵⁵ Ebd. S. 148.

⁸⁵⁶ Ebd.

⁸⁵⁷ Vgl. Pandel (Anm. 125). Vgl. Abbildung 4-13.

Interpretation als Glaubwürdigkeitskompetenz, Authentizitätskompetenz oder eben Wirklichkeitskompetenz zu beschreiben wäre. Als Teilkompetenz ist sie Bestandteil der Analyse einer semiotischen Mediensprachkompetenz.

PANDEL schreibt dazu:

„Die verschiedenen Präsentationsformen besitzen jeweils andere Repräsentationsmodalitäten. Sie sind zwar alle Träger von Kognition, aber sie arbeiten mit verschiedenen medialen Kodierungen (Schrift, Zahlen, Bildzeichen, Tönen), die von den Schülern auf divergente Weise wahrgenommen werden und unterschiedliche Eindrücke auslösen. Sie benötigen unterschiedliche Erkenntnisweisen und -techniken, um diese medialen Kodierungen aufzuschlüsseln (Lesen, Rechnen, Hören, Sehen, Tasten, Schmecken).“⁸⁵⁸

Die prozessualen Operationen sind	
<i>Frage</i>	= ein Suchvorgang, der ein gewisses Wissen voraussetzt, um zu neuem Wissen zu gelangen
<i>Heuristik</i>	= das Aufsuchen und die Durchsicht von historischen Materialien daraufhin, ob sie Antworten auf die Frage geben können
<i>Kritik</i>	= Kontrollinstanz für die Authentizität von Quellen und für den Tatsachengehalt historischer Aussagen
<i>Interpretation</i>	= ein Schwierigkeiten ausräumendes Verfahren, das Sinn freilegt

Abbildung 4-13: Vorgehensweise bei der Interpretation nach PANDEL⁸⁵⁹

Wenn es, wie im Kapitel 4.7.4 Medienethik beschrieben, um die Beurteilung der Objektivität von medialen Produkten geht, so kann die Geschichtsdidaktik ihren Beitrag, begründet durch die obige Zuweisung zu den Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, leisten. Sie tut dies, indem sie ihre quellenkritischen Verfahren und Erkenntnisse mit einbringt, um die Authentizitätsansprüche von Quellen/Medien zu überprüfen. „Da historisches Denken kritisch ist, schwankt es ständig zwischen Skepsis und Vertrauen; es glaubt nicht alles, was gesagt, behauptet und erzählt wird“ und bindet sich somit an den Objektivitätsanspruch der Medienkritik. Das historische Wissen, das in verschiedenen Formen präsentiert wird, ist wie die mediale Darstellung niemals die „reine Wahrheit“ selbst, sondern wird

⁸⁵⁸ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 286.

⁸⁵⁹ Vgl. Pandel (Anm. 125).

„standpunktbezogen, ideologisch verzerrt, subjektiv gebrochen, emotional getönt oder sogar fiktional angereichert“. Diese wird von unterschiedlichen Einflussphären beeinflusst und nach PANDEL „verzerrt“⁸⁶⁰. Gründe für diese Verzerrung können sein:

- Standort (ethisch, religiös, sozial, politisch, kulturell, ethnisch, Gender)
- Weltbilder (Ideologien, Wertvorstellungen, Glaubenswelten)
- Mentalitäten (kollektive Denkweisen und Denkgewohnheiten)
- Interessen (ökonomische, politische, kollektive, individuelle)
- Gattungsspezifika der Präsentationsformen (fiktionale und empirische, visuelle und schriftliche Formen)

Hinzu kommen die Aspekte, wie Geschichte als Argument missbraucht werden kann⁸⁶¹:

- die Einführung historischer Beispiele (Argumentum ab exemplo)
- die Konstruktion von Analogien (Argumentum ab analogia)
- die Darstellung von Trend und Entwicklungen, die zur Genese aktueller Wirklichkeit gehören (Argumentum a progressionem)
- die Inanspruchnahme von „Wirkungs-“ und „Sinnzusammenhängen“, die Geschichte als Prozess konstituieren (Argumentum a processu)

Die oben aufgeführten Erkenntnisse sind jedoch eher auf der Ebene einer Inhaltsanalyse, als auf Ebene der Darstellungsmanipulation orientiert. Mediale, vor allem bild- und filmische Darstellungen, adressieren und manipulieren den Rezipienten auch immer auf der Ebene der Technik und Bildproduktion. Daher muss in Anlehnung an KÜBLER wiederholt werden, dass, „grundsätzlich auch strukturelle und analytische Kenntnisse über Mediensysteme und Organisationsformen, wozu auch historische Einsichten in die Entwicklung von Technik, gesellschaftlichem Bedarf, kultureller Objektivationen und jeweils produktiver Ausgestaltung in Formen, Genres und Inhalte gehören“⁸⁶² erlernt werden müssen. Dies ist ein direkter Verweis auf die notwendige Integration von Mediengeschichte und Medienkunde in Geschichtsdidaktik zur Betrachtung kognitiver Erkenntnisweisen über die Medien.

Zu den analytisch-methodischen Fähigkeiten zählen nach GANGUIN im Sinne KÜBLERS konkrete Medien, Genres, Formen und Inhalte, die Lernende auf vereinbarte Erkenntnisziele, ihre Tendenzen und formale Gestaltungen untersuchen sollen⁸⁶³, was im geschichtsdidaktischen Kontext PANDELS Gattungskompetenz entsprechen würde. Schlussfolgernd sind aus der Perspektive der Medienkritik Ästhetik, Dramaturgie sowie

⁸⁶⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85).

⁸⁶¹ Vgl. Calließ (Anm. 497).

⁸⁶² Vgl. Kübler (Anm. 772).

⁸⁶³ Vgl. Ganguin (Anm. 52). S.102.

Authentizität und Glaubwürdigkeit wichtige Bausteine der Medienbildung, anhand derer geeignete Medienkompetenzmodelle als Vorbild für die Geschichtsdidaktik zu identifizieren sind.

KÜBLERS Zielkompetenz im Sinne einer allgemeinen Diskurs- und Urteilsfähigkeit, umfasst auch ethische Begründungen. Dies soll, wie auch beim Historischen Denken und Lernen, zu einer zugleich qualitäts- und wertorientierten (Medien)kritikfähigkeit unter moralischer Implikation führen. Diese „medienpädagogisch-historische“ Analysen medialer Produkte – vor allem von Bild und Film – bilden eine zentrale Kompetenzdimension eines Modells historischer Medienkompetenz im Bezug zur Medienbildung.⁸⁶⁴

4.8 Medienbildung - ein neuer Begriff in Bezug zur Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienkompetenz

„Im Zeichen der neuen Multimedia-Technik kündigt sich in mancher wissenschaftlichen Veröffentlichung [...] und bildungspolitischen Verlautbarung eine Renaissance der funktionalistisch-technokratischen Mediendidaktik an, die ihren Niederschlag u.a. in der Diskussion um die informationstechnische Bildung findet, bei der es zu oft primär um die Vermittlung instrumenteller Kenntnisse und Fertigkeiten für die Nutzung der Computer- und Netztechnologie geht und weniger um Medienkompetenz, die den kritisch-distanzierten Umgang damit fördert. Es gilt der Gefahr zu begegnen, dass sich Mediendidaktik wieder einmal fasziniert und unkritisch an die Seite des technischen Fortschritts stellt und reines Funktionswissen vermittelt, ohne es mit dem notwendigen Orientierungswissen zu koppeln.“⁸⁶⁵

Bei eigenen Untersuchungen mittels der Portfoliomethode bei Studierenden des Faches Geschichte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konnte festgestellt werden, dass der Begriff der Medienkompetenz bei weit über 60% der Untersuchungspersonen von einem rein technischen Verständnis im Umgang mit Medien geprägt ist. Mit großer, anzunehmender Sicherheit im Gefolge der jahrelang praktizierten informationstechnischen Grundbildung⁸⁶⁶ an Schulen hat der Begriff der Medienkompetenz einen Bedeutungswandel erfahren. Für einige Vertreter und Vertreterinnen der Medienpädagogik ist der Begriff derart belastet, dass eine Rückbesinnung auf den in der Medienpädagogik inhärenten

⁸⁶⁴ Hier einige Links zu einer gelungenen Dokumentation am Beispiel für Filmarbeit: Wie informiert das Fernsehen von Bernward Wember aus dem Jahr 1975, http://deutsch-geschichten.de/wie_informiert_das_fernsehen, YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Zy-R5QNcU&feature=related>, http://de.wikipedia.org/wiki/Wie_informiert_das_Fernsehen

⁸⁶⁵ Vgl. Hüther (Anm. 552). S.239.

⁸⁶⁶ Bereits hier fand der Begriff „Bildung“ Verwendung, jedoch ohne dass dieser entsprechend reflektiert wurde.

Bildungsbegriff⁸⁶⁷ stattfinden muss. Es wurde daher Ende der 90er Jahre der alternative Begriff der „Medienbildung“ eingeführt, der sich bewusst vom Begriff der Medienkompetenz abtrennen will. Medienbildung sollte anfänglich eine Art Klammerbegriff für eine Verschmelzung von Medienerziehung und Informationstechnischer Grundbildung – im Sinne einer medienpädagogischen Rückbesinnung aus der Mediendidaktik – bilden.⁸⁶⁸ Zahlreiche Autoren nahmen sich des Begriffes und der Diskussion über seine Inhalte an.⁸⁶⁹

Die Positionierung des Begriffs Medienbildung bleibt jedoch bislang ungenau. So wird der Begriff einmal als Substitut des Begriffs Medienkompetenz gesehen und an anderer Stelle als Ergänzung von Medienkompetenz. Oft aber auch nur als ein Teil der Medienerziehung⁸⁷⁰. Bei SPIELMANN sind, unter Verweis auf BOUNIN⁸⁷¹, Medienkompetenz und die gesamte Medienpädagogik sogar nur Teilaspekte der Medienbildung.⁸⁷² PIRNER bezeichnet Medienbildung als „Umbrella Term“, der die Bereiche Medienerziehung und die Förderung von Medienkompetenz umfasst.⁸⁷³ Dabei beinhaltet der Bildungsbegriff „Bildung“ im umfassenden und subjektorientierten Sinne.

⁸⁶⁷ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563). S. 26. Er schreibt bezüglich der Bildungsdiskussion: „[...] der Bildungsbegriff [, der] Ende der 1960er und Anfang der 1970er sowohl aus der Sicht der empirischen Erziehungswissenschaft als auch aus der Sicht der kritischen Theorie stark in die Kritik geraten war. Wurde der Bildungsbegriff von der einen Seite wegen seiner (empirischen) Unbestimmtheit bzw. wegen der mangelnden Operationalisierung kritisiert, geriet er von der anderen Seite unter Ideologieverdacht. So wurden Bildungsfragen in den 1970er Jahren in der Medienpädagogik (wie in der Pädagogik generell) in der Regel nur und eher implizit – ohne direkte Bezugnahme auf den Bildungsbegriff- unter Verwendung von Begriffen wie Curriculum, Lernzielorientierung, Qualifikation, Emanzipation oder Kompetenz diskutiert, wobei hinzukam, dass im Medienzusammenhang die Mediendidaktik eine gewisse Dominanz in der Diskussion einnahm.“

⁸⁶⁸ Ebd. S. 27.

⁸⁶⁹ Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienerziehung früh beginnen. [Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern]. Bonn 2001 (Handbuch Medien); Ben Bachmair (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Aufgaben, Adressaten, Ansätze. Stuttgart 2008 (Medien-Wissen für Pädagogen); Bieberstedt, Elisa: Medienkompetenz und/oder Medienbildung - Eine Diskussion Widerwillen? München 2012; Herzig, Bardo: Medien machen Schule. Grundlagen Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001; Marotzki, Winfried: Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden 2014 (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 27); Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011; Pöttinger, Ida: Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld 2004 (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 37); Treibel, Annette: Gender medienkompetent. [Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft]. 1. Aufl. Wiesbaden 2006; Tulodziecki, Gerhard: Medienbildung - welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen 2006, http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/tulodziecki/Standards_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 22.05.2014; Wagner, Wolf-Rüdiger: Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung. München 2013.

⁸⁷⁰ Peschel, Markus: Mediendidaktik, Medienkompetenz, Medienerziehung. Web 2.0 Aktivitäten im Sachunterricht, <http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2012/11/peschel.pdf>, aufgerufen am 19.09.2014.

⁸⁷¹ Bounin, Ingrid: Medienbildung und Gesellschaft 2014, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/medienbildung/grundlagen/medienbildung-und-gesellschaft.html>, aufgerufen am 19.09.2014.

⁸⁷² Vgl. Spielmann (Anm. 668). S. 18.

⁸⁷³ Vgl. Pirner (Anm. 73). S. 412.

MOSER betrachtet die Grundlagen des Medienkompetenzbegriffs nach BAACKE als das eigentliche und auslösende Problem, das zu einer Neuorientierung im Hinblick auf die Medienbildung geführt habe.⁸⁷⁴ BAACKES Konzept beruht auf einer Interpretation einer „kommunikativen Kompetenz“, also auf einem Konzept von „Sprache als Medium“. MOSER stellt fest, dass beim Spracherwerb zahlreiche genetische Dispositionen eine erhebliche Rolle spielen, die dem Konzept der Kompetenz widersprechen. Bei Kompetenzen handelt es sich nach WEINERT⁸⁷⁵ nicht um angeborene, sondern um erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten und können folglich nicht durch Vererbung erworben werden. Kompetenzen können nicht durch ein „Set von Regeln“⁸⁷⁶ vermittelt werden. Für MOSER ist der Kompetenzbegriff daher allgemein nicht tragfähig, denn „inhaltlich bleibt er entgegen dem ersten Anschein diffus und ist nur schwer zu fassen. Hinter der scheinbaren Bedeutungsschwere versteckt sich letztlich kaum mehr als ein Synonym zu einem allgemeinen Begriff von kognitiven oder sozialen Fähigkeiten“⁸⁷⁷. MOSER betont von daher das Konzept der Bildung und verweist auf das amerikanische Modell der „Media Literacy“ (Medien Literalität), das sich ebenfalls auf das Vorbild der Sprache und der Alphabetisierung gründet. Jedoch ist hier Sprache nur eines von vielen, symbolbezogenen Kommunikationssystemen um Bedeutung auszutauschen und muss immer kontextbezogen interpretiert werden. Der literarische Text steht nicht mehr im Mittelpunkt, sondern „komplex konstruierte, kulturelle Arrangements, in denen nicht der einzelne Text, sondern deren Einbettung in multimediale Bedeutungszusammenhänge mit verschiedenen Genres, Formaten und Medien im Mittelpunkt steht“⁸⁷⁸. Medienbildung wird nicht mehr aus kompetenz- und literaturtheoretischen Ansätzen heraus betrachtet, sondern orientiert sich an bildungstheoretischen Ansätzen. Diese lehnen sich an die Konzepte der Sprachsemantik an, wie sie z.B. von den Cultural Studies zur Analyse von medialen Bedeutungsmustern aufgenommen wurden. *„Wo es aber darum geht, eigene Deutungen und Interpretationen von Medienereignissen anzuregen und die medialen Verfasstheit der Alltagskultur als wesentliche Dimension zu verstehen, die das Verhältnis zwischen sich selbst und der Welt mitdefiniert, bewegt man sich auf dem Feld einer Bildungsperspektive.“*⁸⁷⁹

Weiterhin schreibt MOSER:

*„Aus einer Perspektive der Medienbildung geht in ein solches Verständnis ein, dass sich die Lebenswelt der Menschen und ihre Alltagskultur zunehmend mehr in Auseinandersetzung mit industriell produzierten Medien aufbaut. Bildung ist damit in der heutigen Gesellschaft eng auf die über diese stattfindenden subjektiven Erlebnisse und die damit in Beziehung stehenden sozialen Interpretationswelten bezogen [...]“*⁸⁸⁰

⁸⁷⁴ Moser, Heinz: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Heinz Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich 2004, S. 53–70.

⁸⁷⁵ Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001.

⁸⁷⁶ Vgl. Moser (Anm. 873). S. 62.

⁸⁷⁷ Ebd. S. 58.

⁸⁷⁸ Ebd. S. 67.

⁸⁷⁹ Ebd. S. 62.

⁸⁸⁰ Ebd. S. 61.

MOSER führt fort, dass aufgrund der oben beschriebenen Verschiebung der Medienkompetenzdebatte, hin zu einer eher von der Bildungsperspektive beeinflussten Medienarbeit, einerseits und der Verschiebung der mediendidaktischen Diskussion, hin zu einer funktionalistisch-technokratischen Mediendidaktik andererseits, bei der der Begriff der Medienkompetenz nur noch im Sinne einer ökonomisch geprägten Technikkompetenz genutzt wird, eine begriffliche Neuorientierung notwendig sei. Zudem verweist er auf die Tatsache, dass ein Nachdenken über Schule und Erziehung ohne Bezug auf die Medien heute kaum mehr zu denken ist. Jedoch seien medienpädagogische Positionen bislang nur unzureichend in den allgemeinpädagogischen Erziehungswissenschaften eingedrungen und würden eher außerhalb des schulischen Kontextes stattfinden. Rekurrierend auf den – wenn auch kritisierten – Bildungsbegriff nach KANT definiert er Medienbildung:

„Mit anderen Worten: Medienbildung beginnt dort, wo die Vermittlung von Informationen aus subjektunabhängigen Datennetzen und Informationssystemen aufhört, und wo es nicht primär um den Erwerb technischer Fertigkeiten im Umgang mit Medien geht. Denn im Bildungsbegriff ist aufgehoben, was aus konstruktivistischer Perspektive dadurch gekennzeichnet ist, dass die Menschen sowohl ihr Ich, wie die Welt, in der sie sich bewegen, letztlich selbst erzeugen, um sich darüber reflektierend zu verständigen.“⁸⁸¹

Dieser Prozess soll die selbst erworbenen und schon vorhandenen Fertigkeiten im Umgang mit Medien explizit in der Schule systematisieren, erweitern und reflektieren. Oder es kann darum gehen, dass die erworbenen Fähigkeiten für schulisches Lernen sinnvoll genutzt werden.

Fünf Eckpunkten einer Conclusio über die Medienbildung bei MOSER⁸⁸²:	
„Medienbildung schafft Anschluss an Bildungskompetenzen	Im Begriff der Medienkompetenz bleibt unklar, ob damit Ressourcen zu verstehen sind, die als anthropologische Voraussetzung der Ausstattung des Menschen über Erziehungs- und Bildungsprozesse aktiv entwickelt werden können (z. B. im Rahmen von angeborenen universalen Regeln einer Sprachkompetenz). Dagegen setzt das Konzept einer Medienbildung an Kompetenzen an, die Voraussetzung von Bildung sind – um diese quasi auf bestimmte Ziele hin zu formieren.
Medienbildung fördert konstruktivistisches Lernen	Medienkompetenz wird oft als normativer Erfolgsbegriff formuliert, der darauf bezogene Förderungsprogramme legitimieren soll. Dabei bleibt unklar, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten angesprochen werden – und inwieweit diese überhaupt durch institutionelle Lernprozesse vermittelt werden können. Demgegenüber beziehen sich Bildungsprozesse auf Prozesse der Selbstorganisation bzw. eines nicht-

⁸⁸¹ Vgl. Moser (Anm. 873). S. 65.

⁸⁸² Vgl. Moser (Anm. 873). S. 69.

	funktionalisierten Aneignungsprozesses. In diesem Sinne weisen sie über das Vermittlungsmodell des Instruktionsparadigmas hinaus und lassen sich gut mit Positionen verknüpfen, wie sie in konstruktivistischen Auffassungen vom Lernen vertreten werden.
Medienbildung bezieht Lebenswelten auf Bildungsinhalte	Medienbildung ist wesentlich auf ein dialektisches Verhältnis von Form und Inhalt angelegt; in der reflexiven Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten entwickeln sich auch die Fähigkeiten im Umgang mit Medien. Im Sozialisationskontext erworbene Medienkompetenzen bilden in diesem Zusammenhang Ressourcen, an welchen Bildungsprozesse ansetzen erweiternd, vertiefend, reflektierend.
Medienbildung bestärkt den Anspruch der Medienpädagogik als elementaren Teil der Erziehungswissenschaft	Medienbildung macht deutlich, dass die Medienpädagogik nicht eine randständige Sonderdisziplin zwischen Erziehungs- und Medienwissenschaft darstellt – also eine jener oft abschätzig als Bindestrichpädagogiken apostrophierten Disziplinen. [...] gehen wird [sic!] davon aus, dass die mediale Kommunikation Teil jeder Bildungstheorie des 21. Jahrhunderts darstellen muss, da wir uns weder etwas ohne Medien aneignen noch uns damit auseinander setzen können.
Ohne Medienbildung keine weiterführende Bildungstheorie denkbar	Konzepte der Medienbildung sind für eine Weiterentwicklung der klassischen Bildungstheorie nicht zuletzt deshalb unverzichtbar, weil sie auf einen Strukturwandel der bisher durch Bücher und Texte dominierten Wissensaneignung aufmerksam machen.“

MOSER mildert die Forderung nach einer Ablösung der Position der Medienkompetenz durch Medienbildungstheorien in einer späteren Veröffentlichung selbst ab. Er sieht „nur noch“ eine notwendige Akzentuierung der Begriffe, denn auch Prozesse der Medienbildung beruhen letztendlich auf kompetentem Medienhandeln.⁸⁸³ Diese Ansicht bestätigt auch NIESYTO, wenn er schreibt, dass *„der fachliche Diskurs der letzten Jahre zeigt, dass es mehr um die Akzentuierung unterschiedlicher Aspekte und weniger um sich ausschließende Theoriekonzepte geht. So akzentuiert z.B. Medienbildung stärker die Bedeutung von Orientierungswissen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung sowie prozessbezogene (medien-)pädagogische Aufgaben. Der Medienkompetenzbegriff betont – sofern er nicht auf technisch-instrumentelle Dimensionen reduziert wird – medienbezogenes Wissen, Können und Einstellungen, die sich auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beziehen.“*⁸⁸⁴

⁸⁸³ Moser, Heinz: Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In: Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011, S. 41–58. Hier: S. 56.

⁸⁸⁴ Niesyto, Horst: Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten.

JÖRISSSEN, der zusammen mit MAROTZKI 2009 eine Einführung zur Medienbildung⁸⁸⁵ herausgegeben hat, formuliert eine Begriffsbestimmung als eine „Medienbildung in fünf Sätzen“⁸⁸⁶:

- „Medienbildung ist Bildung in einer von Medien durchzogenen – “mediatisierten” – Welt.
- Medienbildung ist daher nicht nur Bildung über Medien (Medienkompetenz) und nicht nur Bildung mit Medien (e-learning).[hier wird Medienkompetenz mit Medienerziehung gleichgesetzt]
- “Bildung” meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche “Gebildetheit”, sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten.
- Medien bestimmen wesentlich die Strukturen von Weltsichten, sowohl auf kultureller Ebene wie auch auf individueller Ebene: Orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen bringen jeweils unterschiedliche Möglichkeiten der Artikulation (des Denkens, des Ausdrucks, der Kommunikation, der Wissenschaften, der Künste) hervor.
- Medienbildung ist also der Name dafür, dass die Welt- und Selbstverhältnisse von Menschen mit medial geprägten (oder konstituierten) kulturellen Welten entstehen, dass sie sich mit ihnen verändern – und vor allem auch dafür, dass Bildungsprozesse Neues hervorbringen können: neue Artikulationsformen, neue kulturelle/individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen.“⁸⁸⁷

Hier wird nochmals die übergeordnete Bedeutung des Orientierungswissens der Autoren einer „Strukturellen Medienbildung“ sichtbar.

Dieses Orientierungswissen erläutert SPANHEL deutlicher. Er bezeichnet die Möglichkeiten der Digitalität für Lernende als Bildungs- bzw. Entwicklungsmöglichkeiten der Selbstsozialisation. Doch es ist als Aufgabe der Erziehung- und Bildungseinrichtungen, die „medialen Möglichkeitsräume in mediale Bildungsräume umzugestalten, den Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln, um ihre Fähigkeit zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen zu verbessern“⁸⁸⁸ Medienbildung ist ein selbst verantworteter

Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9). S. 15–38. Hier: S. 24.

⁸⁸⁵ Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried: Medienbildung – Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn 2009 (UTB, 3189 : Erziehungswissenschaft, Medienbildung).

⁸⁸⁶ Jörissen, Benjamin: "Medienbildung" in 5 Sätzen 2014,

<http://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>, aufgerufen am 22.09.2014.

⁸⁸⁷ Ebd.

⁸⁸⁸ Vgl. Spanhel (Anm. 73). Hier S. 49.

und selbst gesteuerter Prozess, der über das ganze Kindes- und Jugendalter andauert.⁸⁸⁹ Es ist ein konstruktivistischer Prozess⁸⁹⁰ und setzt sich dadurch vom normativen Wissens- und Kompetenzbegriff ab, deren Vertreter zwar konstruktivistisches Lernen fordern, aber dies nicht notwendigerweise eine Grundvoraussetzung der Kompetenzorientierung ist. Er bezieht Medienbildung im Gegensatz zur Medienkompetenz auch auf den inhaltlichen Aspekt des Lernens. Bei der Medienbildung unterscheiden sich nach SPANHEL Bildungsprozesse „von der Aneignung von Wissen oder Kompetenzen dadurch, dass die Lernenden durch eigenständige Rahmung (Kontextgestaltung) Lerninhalten und Lerninstrumenten je spezifische, subjektive Bedeutung für die Bewältigung der konkreten Lebenssituation oder für die Weiterentwicklung ihrer Person im Lebenslauf zuweisen.“⁸⁹¹ Hierbei erfordert Medienbildung als Prozess und Ergebnis der Reflexion der Medialität Wissen über mediale Kommunikationsmöglichkeiten und die Fähigkeit zur Metakommunikation. Dies ist nur über Sprache vermittelbar und kann nur über Sprache reflektiert werden, so dass für SPANHEL Medienbildung die Bereiche der Sprachkompetenz und Medienkompetenz gleichberechtigt umfasst.⁸⁹² Die Förderung dieser Prozesse durch pädagogische Maßnahmen, z.B. seitens der Schule, bezeichnet SPANHEL als Medienerziehung.

GAPSKI macht auf verschiedene spezielle Probleme des Diskurses um den Begriff der Medienkompetenz aufmerksam und konstatiert, dass Medienkompetenz ein meist subjektorientierter Begriff ist und sich nicht auf ganze Systeme und Institutionen bezieht. In diesem Zusammenhang muss folglich von einer Medienkompetenz ganzer Schulen oder einer Verwaltung gesprochen werden und nicht nur der einzelne Mensch betrachtet werden. Er stellt u.a. die Frage, warum sich dies nicht ändere und trotz Kritik an der Subjektorientierung, die Verkürzung von Medienkompetenz auf Fähig- und Fertigkeiten weiter stattfindet, obwohl sie im Umgang mit Medien den gesellschaftlichen Herausforderungen nicht gerecht wird.⁸⁹³ Der Medienkompetenz gehe somit ein wichtiger Impetus verloren.

BAACKE hat 1996 zum Begriff der Medienbildung Stellung bezogen. Für ihn ist klar, dass der Medienkompetenzbegriff, sollte er nicht subjektivistisch-individuell sein, als Gestaltungsziel

⁸⁸⁹ Es ist dabei als fraglich anzusehen, dass dieser Prozess mit Abschluss des Jugendalters endet, oder als lebenslanger Prozess betrachtet werden muss. Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ definiert dies folgend: „Wie auch immer das Verhältnis von medienpädagogisch wichtigen Leitbegriffen zueinander und untereinander auch im Genauen sein mag, lässt sich in der momentanen Diskussion nicht einwandfrei freilegen. Es zeichnen sich jedoch o.g. Leitlinie ab, die Medienbildung als Prozess definiert, innerhalb dessen verschiedene (Medien-)Kompetenzen erlangt werden sollen. Der für die weitere Arbeit untersuchte Forschungsstand der Medienpädagogik ist nicht immer zweifelsfrei eines der beiden – oder einem anderen Lager – zuzuordnen, hält sich aber bei deren Interpretation an den Medienbildungsbegriff.“ Vgl. Initiative "Keine Bildung ohne Medien!" (KBOM): Bildungspolitische Forderungen - Medienpädagogischer Kongress 2011 - Keine Bildung ohne Medien!

⁸⁹⁰ Vgl. Spanhel (Anm. 73). S.47.

⁸⁹¹ Ebd.

⁸⁹² Ebd. S. 50.

⁸⁹³ Gapski, Harald: Zu den Fragen, auf die "Medienkompetenz" die Antwort ist. In: Heinz Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich 2004, S. 22–34. Hier: S.32-33.

auf überindividueller und gesellschaftlicher Ebene angepeilt werden muss. Dieser erfolgt als „Diskurs der Informationsgesellschaft“⁸⁹⁴. Damit nimmt BAACKE den Orientierungsbegriff der Medienbildung vorweg. Weiterhin räumt er ein, dass das von ihm entwickelte Konzept der Medienkompetenz auf kommunikationswissenschaftlichen Wurzeln beruht und damit pädagogisch unspezifisch ist. Medienkompetenz gibt nicht an, wie die Dimensionen praktisch, didaktisch zu organisieren oder zu vermitteln sind und habe sich nicht aus dem Diskurs über Erziehung und Bildung heraus gebildet. Den Vorteil der Medienbildung sieht er darin, „dass die Unverfügbarkeit des Subjekts sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen“. Daher sei der Begriff der Bildung in das Konzept von Medienkompetenz „einzudenken“⁸⁹⁵. Medienbildung ist nach BAACKE somit Teil der Medienkompetenzvermittlung.

TULODZIECKI, HERZIG und GRAFE schlagen vor, dass es sich anbietet „den Begriff der Medienbildung wegen der (prinzipiellen) Offenheit des Bildungsbegriffs eher als Prozessbegriff zu verwenden und den Begriff der Medienkompetenz eher als Zielbegriff [...]. Dabei sollen sowohl Prozess- als auch Zielüberlegungen aus der jeweils anderen Sichtweise (Kompetenz- oder Bildungsperspektive) als kritisierbar gelten – im Sinne eines Spannungsfeldes und nicht im Sinne eines konkurrierenden oder komplementären Sprachgebrauchs.“⁸⁹⁶ NIESYTO teilt die Auffassung der Akzentuierung der beiden Begriffe und betont die Notwendigkeit der Koexistenz.⁸⁹⁷

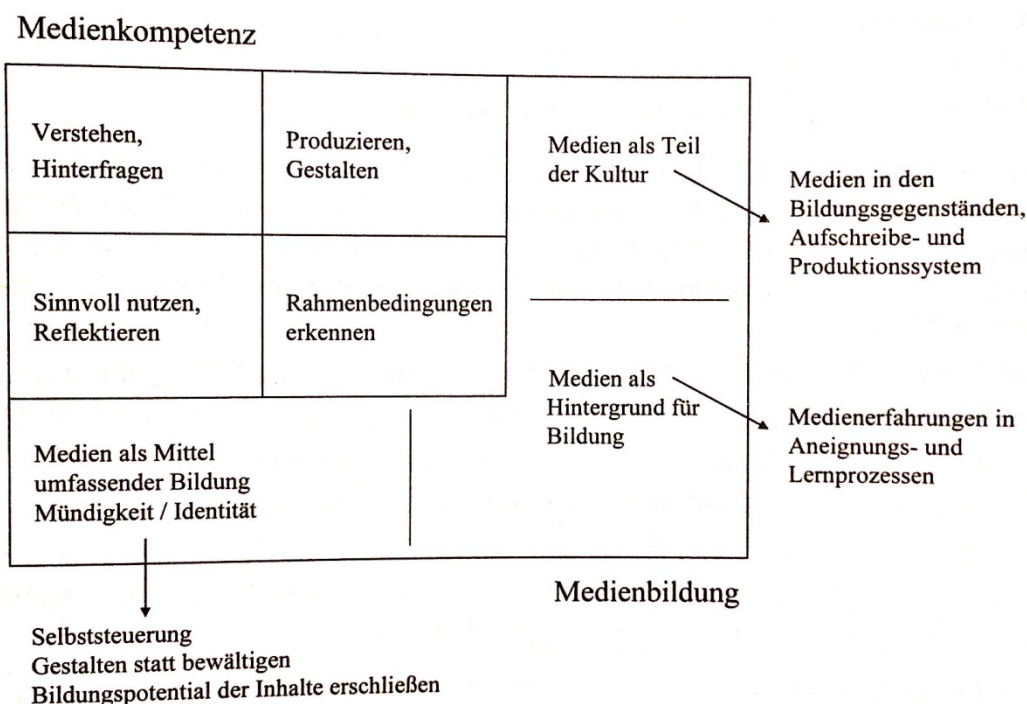


Abbildung 4-14: Verhältnis von Medienkompetenz zur Medienbildung nach HETTINGER.

⁸⁹⁴ Vgl. Baacke (Anm. 717). Hier: S. 120.

⁸⁹⁵ Ebd. S. 121.

⁸⁹⁶ Vgl. Tulodziecki (Anm. 563). S. 32-33.

⁸⁹⁷ Vgl. Niesyto (Anm. 73). S.24.

Er ergänzt, dass Medienbildung stärker die Bedeutung von Orientierungswissen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung sowie prozessbezogene (medien)pädagogische Aufgaben fokussiert. Sofern er nicht auf technisch-instrumentelle Dimensionen reduziert wird, betont der Medienkompetenzbegriff – medienbezogenes Wissen, Können und Einstellungen, die sich auf verschiedene Dimensionen von Medienhandeln beziehen. Die Grafik von HETTINGER (s. Abb. 4-14) illustriert dieses Verhältnis recht anschaulich.⁸⁹⁸ Medienbildung fungiert dabei als übergeordneter Begriff, der Medienkompetenz enthält.

Wichtig ist für NIESYTO schlussendlich die Verzahnung der Diskurse der Medienpädagogik mit anderen Fachwissenschaften und vor allem den Fachdidaktiken.⁸⁹⁹ Dies zeigt auf den eigentlichen Kern des Medienbildungsbegriffs: er dient der Verzahnung und Betonung im Diskurs der Medienpädagogik. Medienbildung greift die bildungstheoretische Diskussion nach KLAFKI⁹⁰⁰ auf und führt die Begriffe Medienerziehung und Medienverwendung zusammen, umfasst dabei noch die Informationstechnische Grundbildung mit und erweitert die Medienerziehung – als normative Setzung – um einen Prozessbegriff, „in denen eine bildungswirksame Auseinandersetzung mit Medien ohne Anleitung bzw. in nicht-pädagogischen Räumen stattfindet“⁹⁰¹.

4.8.1 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik

Wie auch immer das Verhältnis von medienpädagogisch wichtigen Leitbegriffen zueinander und untereinander genau sein mag, lässt sich in der momentanen Diskussion nicht einwandfrei verdeutlichen. Es zeichnen sich jedoch o.g. Leitlinie ab, die Medienbildung als Prozess definiert, innerhalb dessen verschiedene (Medien-)Kompetenzen erlangt werden sollen und die durch Schule vermittelt und/oder unterstützt werden können.⁹⁰² Die Geschichtsdidaktik sollte zukünftig von Medienbildungsprozessen sprechen. Vor allem dann, wenn Bildungsprozesse bei der medialen Konstruktionstätigkeit im Geschichtsunterricht in den Vordergrund rücken oder die Arbeit mit Medien – besonders der Arbeit mit digitalen Medien – die Möglichkeit von Bildungsprozessen anbiete.⁹⁰³ Medienbildungstheorien

⁸⁹⁸ Abb. 4-14 entstammt einem Vortrag von HETTINGER bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), Fachgruppe Schule, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Karlsruhe, April 2012. Die Inhaltsfelder der Medienkompetenz sind allerdings noch unscharf.

⁸⁹⁹ Niesyto, Horst: Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 15–38. S. 24.

⁹⁰⁰ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel 2007 (Beltz-Bibliothek).

⁹⁰¹ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 179.

⁹⁰² Der für die weitere Arbeit untersuchte Forschungsstand der Medienpädagogik ist nicht immer zweifelsfrei einem der beiden – oder einem anderen Lager – zuzuordnen, hält sich aber bei deren Interpretation an den Medienbildungsbegriff, wie er bei TULODZIECKI, HERZIG und GRAFE gebraucht wird.

⁹⁰³ Vgl. Zorn (Anm. 707). S. 53.

begreifen das Lernen mit und über Medien als einen nicht institutionalisierbaren Prozess, der sich subjektorientiert⁹⁰⁴ vollzieht.

Dass historisches Lernen ebenfalls als subjektorientierter Bildungsprozess⁹⁰⁵ verstanden wird, zeigen die Darlegungen u.a. von HAFENEGER⁹⁰⁶ und GIRMES⁹⁰⁷, aber auch von NOACK: Hierbei wird von einem Prozess in Form einer Progression ausgegangen, die die Fähigkeit zum historischen Denken in Stufen beschreibt, wobei die letzte Stufen – bei der die Historie selbstreflektiv-verbindend und als historisch-universal verstanden wird – erst nach einem abgeschlossenen Studium und somit außerhalb institutionalisierter Geschichtsvermittlung stattfindet.⁹⁰⁸ Es handelt sich beim historischen Lernen also ebenfalls um einen lang andauernden Bildungsprozess. Auch geschichtsdidaktische Theorien verstehen Historisches Lernen als Bildungsprozess, der nach BERGMANN Geschichtsdidaktik als diejenige wissenschaftliche Disziplin beschreibt, die „die Lehr- und Lernprozesse, Bildungs- und Selbstbildungsprozesse von Individuen und Kollektiven an und durch Geschichte systematisch mit hermeneutischen und analytischen Methoden“ untersucht. Dabei befasst sich die Geschichtsdidaktik mit „allen denkbaren Arten und Formen von Lehr- und Lernprozessen, Bildungs- und Selbstbildungsprozessen an allen denkbaren Arten von Geschichte“⁹⁰⁹. Lernen wird auch hier als Bildungs- und Selbstbildungsprozess beschrieben und befindet sich hierbei in Deckungsgleichheit zur Medienbildung.

Darüber hinaus begründet BERGMANN die didaktische Aufgabe der Auseinandersetzung mit Geschichte als eine Frage nach der Verarbeitung (Rezeption) von Geschichte. „Die Rezeption von Geschichte und die dabei erfolgende Konstituierung von Geschichtsbewusstsein erfolgen in einem gesellschaftlichen Kontext schulisch und außerschulisch, intentional, nichtintentional und von dritter Seite intentional gesteuert. [...] Die Erforschung dieser Rezeptionsvorgänge ist die empirische Aufgabe der Geschichtsdidaktik.“⁹¹⁰ Hierin spiegelt sich bereits eine gewisse Interessensgleichheit was den Erkenntnisgegenstand von Medienbildung und Geschichtsdidaktik angeht. Zumal sich die Geschichtsdidaktik dazu

⁹⁰⁴ Bardo Herzig/Ulrich Schwerdt (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster [u.a.] 2002 (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 5).

⁹⁰⁵ Vgl. „Bildung“ in Wikipedia: „Der moderne dynamische und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.“ <http://de.wikipedia.org/wiki/Bildung> aufgerufen am 17.02.2015.

⁹⁰⁶ Hafenecker, Benno: Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 25–41.

⁹⁰⁷ Girmes, Renate: Schule und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 42–58.

⁹⁰⁸ Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein. In: Hans-Jürgen Pandel/Bodo von Borries (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge. Paffenweiler 1994 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 9–46. Hier S.11f. Der Rückgriff auf NOACK erfolgt an dieser Stelle nicht, um die Annahme einer solchen altersstufenförmigen Progression darzustellen, sondern soll nur den Prozesscharakter des Historischen Lernens betonen. Der Autor dieser Arbeit geht nicht davon aus, dass solche Altersstufungen reliabel sind.

⁹⁰⁹ Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens ; Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 1998 (Forum historisches Lernen). S.44.

⁹¹⁰ Ebd.

bekannt, sich „mit den Lernmedien und Lernmaterialien und mit den Möglichkeiten der Geschichts-Darstellung im Unterricht“⁹¹¹ und mit den Darstellungen der „außerschulischen Medien- und Massenkommunikationsmittel (Film, Fernsehen, Video, Radio, Presse etc.)“ auseinanderzusetzen. Daher bezieht sie sich immer wieder auf andere Disziplinen wie der „Erziehungswissenschaft, der Psychologie und der systematischen Sozialwissenschaften“⁹¹², zu denen auch die jeweiligen Disziplinen der Medienpädagogik dazuzählen.

Medienbildungstheorien betrachten Medienbildung als eine Bildung über Medien und haben somit die Funktion von Orientierungswissen. Eine Annäherung an den Kompetenzbereich der Historischen Orientierungskompetenz, wie er von RÜSEN⁹¹³ und zahlreichen weiteren Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Geschichtsdidaktik in unterschiedlichen Kompetenzmodellen genutzt wird, wird dadurch ermöglicht.⁹¹⁴ Medienbildung im Geschichtsunterricht wird dadurch zu einer Schnittstelle für die Geschichtsdidaktik. Weitere Schnittstellen, zu anderen Kompetenzbereichen liegen auf der Hand, wurden und werden weiterhin im Laufe der Darstellung noch genauer erläutert werden.

4.9 Medienkompetenz

Für die weiter oben dargestellten Bereiche der Medienkunde und der Medienkritik, aber vor allem für die Medienerziehung und der Informationstechnischen Grundbildung stellt Medienkompetenz einen Schlüsselbegriff dar und wird als „leitender Begriff und zentrales theoretisches Konzept der Medienpädagogik“⁹¹⁵ betrachtet. Medienkompetenz zu fördern ist heute eine wichtige Aufgabe von Erziehung und Bildung und damit von Medienbildung. „Auf praktischer Ebene gibt es eine Fülle von Zielvorstellungen, von denen man annehmen kann, dass sie sich in den Rahmen von Medienkompetenz einordnen lassen. Allerdings bleiben die Zuordnung und der Zusammenhang dabei nicht selten im Unklaren.“⁹¹⁶ Es gibt in diesem Bereich zahlreiche Diskurse und Veröffentlichungen und im Laufe der Entwicklung der Konzepte von Medienkompetenz sind diverse Modelle entstanden. Ein Medienkompetenzmodell, das sich in Nähe und Passung zur Geschichtsdidaktik befindet, kann hierbei ein enormer Impetus für das Fach sein und nach erfolgter Identifikation als Ausgangspunkt zur Entwicklung einer eignen Theorie und eines geschichtsdidaktischen Modells darstellen. Es gilt also ein Modell oder verschiedene Modelle zu identifizieren, welche sich bereits etabliert haben und sich in bestehende Modelle historischer Kompetenzorientierung integrieren lassen und sich somit in Form von Teilkompetenzen subsumieren können. Es muss sich in das grundlegende Konzept der

⁹¹¹ Ebd. S.45.

⁹¹² Ebd. S. 54.

⁹¹³ Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994. S. 64-73.

⁹¹⁴ Vgl. Heil (Anm. 705). HEIL vergleicht zahlreiche, vorliegende Kompetenzmodelle. Vgl. Rüsen (Anm. 912).

⁹¹⁵ Hugger, Kai-Uwe: Medienkompetenz. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 93–99.

⁹¹⁶ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 172.

Orientierungskompetenzen, der Methodenkompetenzen, der Sachkompetenzen u.a. der Gattungskompetenzen der Geschichtsdidaktik einbinden und umstrukturieren lassen. Dabei muss es so veränderbar sein, dass die Orientierung der Lernenden in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft um historisch-mediale Prozesse erweitert werden können.

Durch die Vielzahl an Modellen für Medienkompetenz spricht GAPSKI⁹¹⁷ daher von „Medienkompetenzen“, da der Begriff sich in ein gesellschaftliches Konstrukt gewandelt hat. Diese haben unterschiedliche Funktionen, je nach der politischen (als Dimension einer Demokratiekompetenz), rechtlichen (Regulierungsfaktor im Kontext von Jugend- und Verbraucherschutz) oder wirtschaftlichen (Produktions- und Akzeptanzfaktorkompetenz) Ausrichtung ihrer Akteure und Akteurinnen oder der Kontexte wird ein anderes Verständnis von Medienkompetenz subsumiert. Unterschiedliche Fachrichtungen und Disziplinen betonen auch im pädagogischen Bereich jeweils eigene Schwerpunkte. Es existieren u.a. Modelle aus der Psychologie⁹¹⁸ und der Kommunikationswissenschaft. Doch für die Ausarbeitung einer „Historischen Medienkompetenz“ soll hier nur die medienpädagogische und erziehungswissenschaftliche Ausrichtung durch den Autor Berücksichtigung finden. Im medienpädagogischen Diskurs liegt auch der eigentliche, historische Kern der Debatte und die Forderung nach einem bewussteren und aufgeklärteren Umgang mit Medien besteht schon seit Aufkommen der ersten Massenmedien.⁹¹⁹ (Medien-)pädagogische Bestrebungen entwickeln sich meist im direkten Bezug zu neu entwickelten Technologien. Somit steht die Diskussion um unterschiedliche Konzepte zur Förderung eines kompetenten Umgangs mit dem Medium oftmals in Bezug zum aktuellen technischen Medium, wie das SCHIEFNER-ROHS⁹²⁰ in einer Grafik (vgl. Abb. 4-15) anschaulich darstellt. Dies gilt von der Filmerziehung und Filmkunde, bis hin zur aktuellen Medienbildungsdebatte in den Bildungsplänen gleichermaßen. Doch während viele Begriffe keine Dominanz in der Mediendebatte haben, bleibt der Begriff der Medienkompetenz trotz Veränderungen der Technologien, vielfältigen „äußeren“ Einflüssen und vehementer Kritik weiterhin populär.

⁹¹⁷ Vgl. Gapski (Anm. 223). S.13-28. Hier S. 14.

⁹¹⁸ Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien).

⁹¹⁹ Vgl. Kapitel 4.3.1 „Historische Entwicklungslinien innerhalb der Medienpädagogik“

⁹²⁰ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 67.

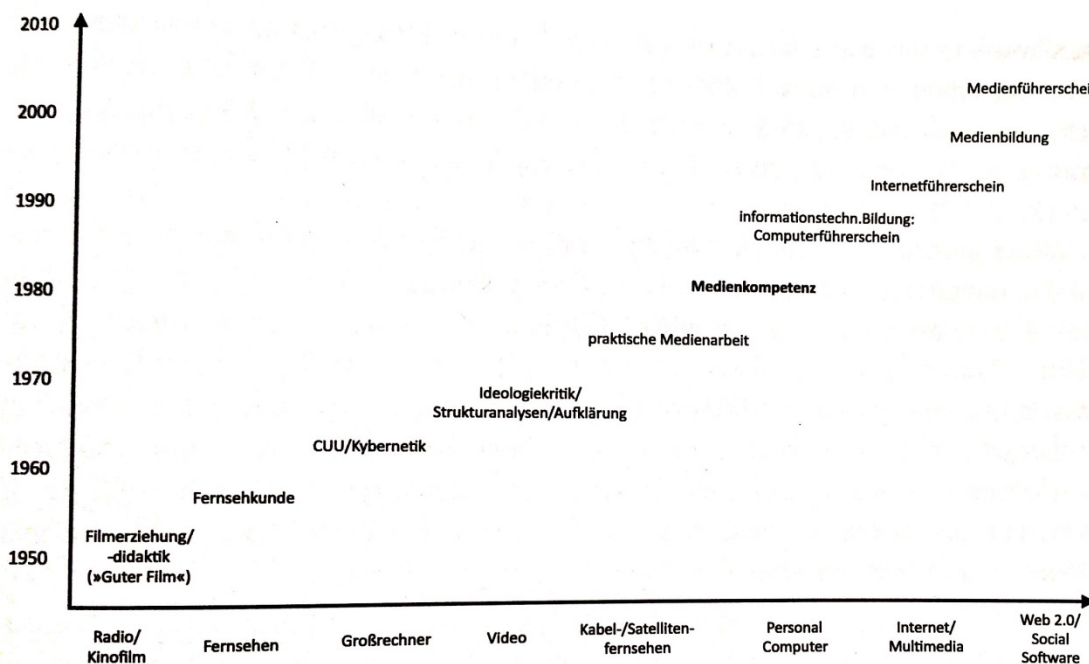


Abbildung 4-15: Konjunkturbegriffe im Bereich der Medienkompetenz nach SCHIEFNER-ROHS 2012

Jedoch ist der Begriff der Medienkompetenz im Rahmen dieser Debatte „verwässert“ worden oder verwandelte sich in ein „inhaltsleeres Allerweltsziel“. Zwar kommt kein medienpädagogischer Kongress und keine politische Rede über Bildung mehr aus, ohne auf den Medienkompetenzbegriff zurückzugreifen, doch was empirisch hinter dem Begriff steckt, bleibt zumeist vage. Dies gilt auch und besonders für die Geschichtsdidaktik, wo allenthalben auf Medienkompetenz verwiesen wird. Sobald sich Lehrkräfte und Lernende mit Computern, Internet, mobilen Medien oder technischen Umsetzungen, wie z.B. dem Erstellen von Videos auseinandersetzen sollen, wird von Medienkompetenz gesprochen.⁹²¹ Dabei wird Medienkompetenz den pädagogischen Zusammenhängen entrissen und oftmals einseitig entweder „unter einem medientechnologischen Aspekt betrachtet oder als eine Aufgabe der Menschen verstanden, sich in der Mediengesellschaft zurecht finden zu müssen“⁹²². Selten wird Medienkompetenz dabei mit medienpsychologischen Wirkungsaspekten oder lerntheoretischen Entwicklungen in Zusammenhang gebracht. Weiterhin ergeben sich Unklarheiten bei der genauen Beschreibung des „Kompositums

⁹²¹ Vgl. Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historischer Fragekompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 155–193, hier S. 178f; Vgl. Schmale (Anm. 179), S. 22–23; Vgl. Körber (Anm. 96), S. 132.; Hist 2011: "Geschichte und ihre digitale Medialisierung: Welche Medienkompetenz brauchen Historiker/innen?" Podiumsdiskussion im Rahmen der Hist2011. Stiftung Gerda Henkel.

⁹²² Vgl. Moser (Anm. 365).S. 219.

Medienkompetenz“, „da zu den einzelnen Begriffen ‚Medien‘ und ‚Kompetenzen‘ keine eindeutigen Definitionen vorliegen“⁹²³.

*„Die Medienpädagogik hat keinen adäquaten, fundierten, erst recht nicht universalen und konsensfähigen Begriff von Medienkompetenz, zumal nicht einen, der sich nicht an jeweils aktuelle Medientechnologien anhängt und sich über deren Konditionen definiert, obwohl sich fast alle ihre Repräsentanten auf eine solche Metapher berufen und ständig so tun, als hätten sie jenen Stein der (medienpädagogisch) Weisen. Aber über einige Allerweltsformulierungen hinaus ist er hohl, zumindest porös und amorph.“*⁹²⁴

Diese Uneindeutigkeit, die das oben stehende – zwar bereits an sich historische aber immer noch gültige – Zitat beschreibt, ist der Grund dafür, dass der Medienkompetenzbegriff immer wieder falsch verwendet wird. Er ist eben keine Beschreibung einer Reihe von Fähigkeiten, um Medien richtig verwenden zu können.⁹²⁵

Um ein eigenes, geschichtsdidaktisches Verständnis des Begriffs der Medienkompetenz entwickeln zu können, ist es sinnvoll, sich mit den historischen Wurzeln der Medienkompetenzdebatte vertraut zu machen. Hierbei soll ein Blick auf die medienpädagogischen Hauptvertreter bei der Definition von Medienkompetenz geworfen werden. Weder eine genaue Analyse des Kompetenzbegriffs, noch eine Auseinandersetzung über die Sinnhaftigkeit seiner Zielsetzung kann an dieser Stelle ausführlich stattfinden und ist auch nicht zielführend. Hier soll vielmehr die Quintessenz und das gemeinsame Substrat der Medienkompetenzdebatte freigelegt werden.

4.9.1 Historische Ableitung und Definition des Medienkompetenzbegriffs

Durch die Veränderungen im Hinblick auf den Umgang mit Medien durch die Strömungen der „Handlungsorientierten Medienpädagogik“⁹²⁶ der 70er und 80er Jahre, kam es zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den bewahrpädagogischen Einstellungen der Vertreter u.a. der kritischen Medientheorie, die die damalige, pädagogische Debatte prägten. In den Mittelpunkt traten die individuellen, gestalterischen Potentiale für die Bildungssozialisation durch selbstgesteuertes, handlungsorientiertes Lernen: durch Handlungen in der sozialen Realität sollte die Wahrnehmung durch die Reflexion über das eigene Handeln für die eigene

⁹²³ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 67.

⁹²⁴ Kübler, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien praktisch Jg. 20 (1996), Nr. 2, S. 11–15. Zitiert nach Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 68.

⁹²⁵ Als Beispiel für einen rein technologischen Zugang zum Verständnis von Medienkompetenz: Vgl. Zylka, Johannes/Müller, Wolfgang: Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen. In: Thomas Köhler/Jörg Neumann (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster [u.a.] 2011 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 60), S. 250–260.

⁹²⁶ Vgl. Kapitel 4.3.1.4

Realität wahrnehmbar werden. Daran knüpft sich die Hoffnung, dass das lernende Individuum dadurch in die Lage versetzt wird, die eigene Realität aktiv mitzugestalten. Diese Denkweise richtet sich gegen die bisherigen Konzepte der behavioristischen Medienforschung⁹²⁷ und öffnet sich kompetenzorientierten Konzepten. Die Wurzeln zur Entwicklung des Medienkompetenzbegriffs gehen auf die sozial- und sprachwissenschaftlichen Diskussionen um den Begriff der Kompetenz zurück, obwohl dieser ursprünglich aus der Biologie stammt.⁹²⁸

In der durch den Sprachwissenschaftler CHOMSKY⁹²⁹ bekannt gewordenen Sprachakttheorie, bezieht sich Kompetenz vor allem auf syntaktische Aspekte der Sprache. Dabei gilt ihm Kompetenz als strukturerzeugendes Regelsystem, das in der Sprachanwendung, der sog. Performanz, wirksam wird. In seinem Beitrag zur generativen Transformationsgrammatik geht er davon aus, dass sein Modell es ermöglicht, die Beschreibung des dynamischen Prozesses der Sprachproduktion und -rezeption durch ein Regelsystem auszudrücken, dass es erlaubt nicht nur bereits gehörte Sätze zu wiederholen, sondern neue Sätze zu erzeugen bzw. beliebig viele Gedanken auszudrücken. Die Fähigkeit zu sprechen und zu verstehen ist also eine angeborene Kompetenz.⁹³⁰ HABERMAS erweitert diesen Ansatz, in seinen Überlegungen zur Ich-Identität, durch eine Ausdehnung auf alle kommunikativen Äußerungen und beschreibt damit eine „kommunikative Kompetenz“ als gesellschaftstheoretische Überlegung.⁹³¹ Sie beschreibt die „Fähigkeit des Menschen, sich kommunikativ zu verhalten, d.h. aufgrund fester Regeln des Sprechens sprachliche Äußerungen zu machen und damit Geltungsansprüche zu erheben, die vom Adressaten akzeptiert oder zurückgewiesen werden können“.⁹³² Interessant war diese Auffassung von Kompetenz deshalb, da Sprache, Interaktion und Kommunikation als Fähigkeit nicht mehr an das behavioristische Reiz-Reaktion Modell anbindet, sondern als angeborene Grundlagen menschlichen Verhaltens begriffen werden. Ist diese Fähigkeit durch situative, persönliche, soziale und kulturelle Faktoren nicht voll entwickelt, muss dem Menschen durch Bildungsmaßnahmen dazu verholfen werden. HABERMAS fügt dem Kompetenzbegriff noch eine weitere, gesellschaftskritische Kategorie hinzu, als zentrales Sozialisationsziel und Voraussetzung herrschaftsfreier Diskurse. Er verleiht der kommunikativen Kompetenz damit

⁹²⁷ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S. 57.

⁹²⁸ „Kompetenz ist die Fähigkeit von Zellen, frei im umgebenden Medium vorhandene DNA aufzunehmen, und damit Voraussetzung für die Transformierbarkeit von Bakterien.“ Vgl. Kompetenz (Bakterien): [http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_\(Bakterien\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_(Bakterien)) aufgerufen am 01.10.2014. Vgl. auch Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel 2001 (Beltz Studium). S. 54.

⁹²⁹ Chomsky, Noam: Aspekte der Syntaxtheorie. 1. - 3. Tsd. Frankfurt a. M 1969 (Theorie 2).

⁹³⁰ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 175.

⁹³¹ Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? 1. Aufl. Frankfurt(Main) 1971 (Theorie-Diskussion), S. 101–141. Vgl. auch: Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1984.

⁹³² Vgl. Hugger (Anm. 455). S.93.

einen Anschluss an die Diskussion der Medienkritik, obwohl er Medien als Störfaktor bei der Entwicklung von Sprache empfindet.⁹³³

BAACKE⁹³⁴ greift diese Konzepte auf und geht von einem Zusammenhang von Kommunikation – im Sinne aller sprachlichen Ausdrucksformen, die auch die neuen, technischen Erweiterungen und kommunikativen Möglichkeiten berücksichtigt – und Kompetenz aus und verbindet dabei kritische Medientheorien zu einem Konzept der kommunikativen Kompetenz. Den Ausdruck Medienkompetenz verwendet er selbst erst später. Er entwickelt zum Begriff eine Dimensionierung, die jedoch keine Operationalisierung oder Angaben enthält, wie das Konzept praktisch, didaktisch oder methodisch zu vermitteln ist.⁹³⁵ Eine weitere Schwäche der Übertragung der kommunikativen Kompetenz auf den Medienkompetenzbegriff ist die bereits angesprochene „empirische Leere“. BAACKE selbst verweist auf die unbeantworteten Fragen, wie der Medienkompetenzbegriff z.B. „im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat [...]“. ⁹³⁶

Kommunikative Kompetenz ist – nach VOLLBRECHT⁹³⁷ und TREUMANN, BAACKE, HUGGER, VOLLBRECHT, HAACKE⁹³⁸ – im Ursprung eine angeborene Kompetenz und bezieht sich auf ein Menschenbild. Sie beinhaltet jede Form der Kommunikation – auch die durch technische Medien vermittelte. Sie ist somit eine Voraussetzung der Medienkommunikation. Damit ist die Eigenständigkeit des Medienkompetenzbegriffs (als Gegenstandsfeld), der sich sinnvollerweise von der generellen kommunikativen Kompetenz unterscheiden müsste, fragwürdig.

„Das wäre nicht weiter schlimm, wenn der Begriff Medienkompetenz im strengen Sinn von kommunikativer Kompetenz verwendet würde. Genau das ist aber eher selten der Fall. In der gebräuchlichen Verwendung mutiert »Medienkompetenz« vielmehr zu einer medienpädagogischen Zielvorstellung, bei der aus einer von vornherein gegebenen Kompetenz nun ein Bündel von Fertigkeiten wird, das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene sich anzueignen hätten, um ‚kompetent‘ mit Medien umgehen zu können. Begibt man sich auf diese Ebene der Performanz (da Kompetenz per definitionem vorhanden ist, kann Lernen nur auf der performativen Ebene verortet werden), so geht es auch hier gerade nicht um den Erwerb konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb kognitiver Strukturen – oder lerntheoretisch formuliert: ein ‚Lernen des Lernens‘.“⁹³⁹

⁹³³ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S. 56.

⁹³⁴ Vgl. Baacke (Anm. 775); Vgl. Baacke (Anm. 717); Baacke, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch Jg. 20 (1996), Nr. 2, S. 4–10; Vgl. Baacke (Anm. 342). Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Medien Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999.

⁹³⁵ Vgl. Baacke (Anm. 933). S. 119-121.

⁹³⁶ Ebd.

⁹³⁷ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S. 57.

⁹³⁸ Treumann, Klaus Peter u.a.: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen 2002 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 39). S. 22.

⁹³⁹ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S. 57.

BAACKES Modell zielt auf Medienkompetenz, als eine gesellschaftliche Aufgabe und ist kein Modell, das die Handlungs- und Performanzebenen beschreibt. Es legt die wissenschaftlichen Gebiete fest, aus denen heraus die gesellschaftliche Aufgabe erfüllt werden kann. Hierfür zieht er die Medienkunde, die Medienkritik, die Mediensozialisation und die Kommunikationswissenschaft heran und formuliert vier Felder, die sich aus Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung zusammensetzt. Er erläutert den Geltungsbereich und die Art des Wissens zu Beginn sehr ungenügend und definiert Medienkompetenz nicht ausführlich genug. So entstehen im Laufe der Debatte immer wieder Fehlinterpretationen und Kritik an BAACKES Idee.

BAACKE unterscheidet im Bereich der Medienkompetenz zwischen Vermittlung und Zielorientierung. Die Vermittlung von Medienkompetenz siedelt er vor allem im Bereich der Fähigkeit zur Medienkunde und Medienkritik an. Mittels der Medienkunde sollen das technische Verständnis und technologische Entwicklung begreifbar gemacht werden – durch die Medienkritik sollen individuelle Bezüge und gesellschaftliche Fragenstellung bezüglich Ethik, Analyse und Reflexion bearbeitet werden. Der Bereich der Zielorientierung verweist auf das Handeln und ist dementsprechend handlungsorientiert verankert. Hierin verortet er die Dimensionen Mediengestaltung und Mediennutzung. Dies entspricht insgesamt der Konzeption eines Lernens *ÜBER* und *MIT* Medien. Jede dieser einzelnen Kompetenzbereiche differenziert er nachfolgend aus:

Medienkompetenz nach BAACKE⁹⁴⁰			
Bereich1: Vermittlung über Medien		Bereich 2: Zielorientierung mit Medien	
Medienkunde	Medienkritik	Mediennutzung	Mediengestaltung
Informativ instrumentell- qualifikatorisch	Analytisch, reflexiv, ethisch	Rezeptiv-anwendend interaktiv-anbietend	Innovativ , kreativ
Medienkritik	umfasst dabei eine analytische Dimension (z.B. mit dem Ziel, problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsprozesse) in ihren Auswirkungen erkennen zu können), eine reflexive Dimension (mit dem Ziel, analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können) sowie eine ethische Dimension (mit dem Ziel, analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können)		
Medienkunde	ist zu verstehen im Hinblick auf Wissen und Können. Dieser Teilbereich beinhaltet eine informative Dimension (klassische Wissensbestände wie ‚was ist ein duales Rundfunksystem‘) sowie eine instrumentell-qualifikatorische Dimension (d.h. die Fähigkeit, Mediengeräte bedienen zu können).		
Mediennutzung	beinhaltet die Dimension der vorrangig rezeptiven Anwendung von Medien als auch die Dimension der interaktiven Nutzung von Medienangeboten.		
Mediengestaltung	kann ausdifferenziert werden in eine innovative Dimension (im Sinne von Veränderungen und Weiterentwicklungen des Mediensystems)		

⁹⁴⁰ Vgl. Baacke (Anm. 342). S. 96ff.

	sowie eine kreative Dimension, bei der es um ästhetische Varianten geht, als ein Über-die-Grenzen der Kommunikationsroutine hinausgehen.
--	--

Da es hier um das Freilegen der Bezüge der Medienpädagogik zur Geschichtsdidaktik geht, wird an dieser Stelle nicht weiter aus den zahlreichen Veröffentlichungen von BAACKE paraphrasiert⁹⁴¹, sondern es wird der weiteren Argumentation nach VOLLBRECHT gefolgt, der die Bedeutung und Kritik an BAACKE treffend aufgreift und für die Umsetzung im pädagogischen Kontext wendet. Hierfür könnten auch andere Autoren herangezogen werden⁹⁴².

VOLLBRECHT hält es für sinnvoll, den Begriff der Medienkompetenz nicht für den Umgang mit konkretem Wissen über Medien zu reservieren, sondern für kognitive Strukturen. Dies bezieht sich auf bereits vorhandene Kompetenzen, als auch noch zu entwickelnde. Medienkompetenz wird hier, wie bei WEINERT⁹⁴³, als performantes Ziel verstanden. Als Beispiel gibt er an, dass unter Medienkompetenz, nur auf geringster Ebene, das Wissen zu verstehen ist, das man benötigt um ein Computerprogramm zu bedienen. Es geht bei Medienkompetenz vielmehr darum, die Strukturen und Prozesse zu erlernen, die man benötigt, um sich beliebige Programme anzueignen. VOLLBRECHT sieht hier die lernpsychologische Möglichkeit zur Bildung von sog. Rahmen oder Skripten und verweist auf den entwicklungspsychologischen Schemabegriff von PIAGET oder LUHMANN⁹⁴⁴. Letzterer verwendet den Begriff „Schema“ und den Begriff des „Skripts“ für den Sonderfall zeitlicher Ordnung.⁹⁴⁵ „Unter Medienkompetenz werden hier also medienbezogene (kognitive) Schemata und Skripts verstanden, die das Handeln nicht festlegen, sondern ihre Funktion gerade darin haben, Spielräume für frei gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis zu strukturieren.“⁹⁴⁶ Nur durch Veränderung der bestehenden Schemata ist ein Lernen / Lernprozess möglich. Sie sind als „Regeln für den Vollzug von Operationen“ zu verstehen.

Schlussfolgernd definiert VOLLBRECHT Medienkompetenz als individuelle Fähigkeit im Umgang mit Wissen über mediale Kommunikation und die Aufgabe der Medienpädagogik ist als Befähigung der Lernenden zu spezifischen Denkbewegungen zu verstehen.

Medienkompetenz ist eine Wissensstruktur. Dadurch kann es keine direkt festlegbaren inhaltlichen Differenzierungen von Medienkompetenz geben. Jedoch sind Konkretisierungen der Performanz im Sinne von Niveaudifferenzierungen „hinsichtlich des aktuellen Kompetenzstandes eines Individuums“⁹⁴⁷ möglich. Der Kompetenzbegriff wird nicht inhaltlich oder sachlich bestimmt – da „die Qualität des Wissens höher aggregiert ist“ und

⁹⁴¹ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 174; Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 69f und Vgl. Billes-Gerhart (Anm. 224). S.52ff; Vgl. Moser (Anm. 563); Vgl. Moser (Anm. 563)..

⁹⁴² Vgl. Moser (Anm. 365). Vgl. Groeben (Anm. 154).

⁹⁴³ Vgl. Weinert (Anm. 874).

⁹⁴⁴ Vgl. Luhmann (Anm. 38). S. 192ff.

⁹⁴⁵ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S.58.

⁹⁴⁶ Ebd.

⁹⁴⁷ Ebd. S.59.

„im Umgang mit Wissen selbst“⁹⁴⁸ liegt. Dies beschreibt, dass einem Kompetenzmodell zwingend ein theoretischer Überbau zu geben ist, der durch Handlungsfelder näher bestimmt wird. Inhalte erfolgen nicht konkret, sondern könnten durch eine Beschreibung von Aufgabenbereiche und Teilkompetenzen beschrieben werden, die auf unterschiedlichen Niveaus zu formulieren sind.

Niveaunkretisierung Medienkompetenz am Bsp. einer „Werbe[teil]kompetenz“ nach VOLLBRECHT⁹⁴⁹	
Niveau 1	In ihrer jeweiligen Fähigkeit, aufgrund formaler und inhaltlicher Analyse Kriterien (z.B. Marken- oder Produktzentriertheit, Kaufappell usw.) Werbung von ihrem Umfeld unterscheiden; bestimmte Codes als Werbung identifizieren;
Niveau 2	In ihrer jeweiligen Fähigkeit, zwischen objektiver Information über ein Produkt und Werbung unterscheiden. Einen Anhaltspunkt dafür bietet vor allem das Anführen konkreter Vergleiche zwischen Produkten, die bei Werbung entweder ganz fehlen oder nur sehr diffus ausfallen (dürfen);
Niveau 3	In ihrer jeweiligen Fähigkeit, Werbung als Bestandteil der Mechanismen einer Marktwirtschaft erfassen und dabei auch zwischen Funktionen der Werbeindustrie und der Massenmedien (Produktion und/oder Distribution von Werbung) differenzieren;
Niveau 4	In ihrer jeweiligen Fähigkeit, Werbung in ihren vielfältigsten Erscheinungsformen sowie Strategien und Techniken – z.B. die Opakisierung ⁹⁵⁰ der Mittel, nicht aber der Zwecke von Werbung –erkennen und diese benennen.

Wie sollen nun die Handlungsfelder einer Medienkompetenz aufgebaut sein? VOLLBRECHT bezieht sich in seiner Präzisierung auf DEWE und SANDER, die die Form des zu erwerbenden Wissens noch genauer definieren: Die Vermittlung medienrelevanten Wissens erfolgt nicht in systematisierter und expliziter Form, sondern durch den Erwerb einer Kenntnis der Regeln ‚medienkompetenten‘ Handelns. Es handelt sich also um einen kognitiv-impliziten Lern- und Erwerbsprozess, der mehr ist als reines Faktenwissen und mehr ist als reines Handlungswissen. Es ist handelnd erlernter Erwerb von Strukturen, gleich dem Erwerb einer „generativen Regelstruktur oder Handlungsgrammatik“⁹⁵¹. Diese Grammatik kann nicht über die Bedienung von Technologie erworben werden.

„Dieser Diskrepanz zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen entspricht in der Alltags- und Berufserfahrung die Differenz zwischen rationaler Einsicht und formaler Kenntnis einerseits und faktischem, situativem Können andererseits: ‚Medienkompetenz‘ schließt stets ein ‚Können‘ ein. Ihre Vermittlung ist über explizite Formen des Lernens nur sehr unvollständig möglich, da Medienkompetenz bedingt, den strukturellen Kern von Theorie-

⁹⁴⁸ Dewe, Bernd/Sander, Uwe: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 125–144. S. 128.

⁹⁴⁹ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788).

⁹⁵⁰ Bezeichnet allgemein das Gegenteil von Transparenz, also mangelnde Durchsichtigkeit oder Durchlässigkeit.

⁹⁵¹ Vgl. Dewe/Sander (Anm. 717). S.129.

oder Technologieangeboten immer wieder für jede konkrete Situation des Handelns neu zu rekonstruieren. Es geht nicht um Lerntechniken des Umgangs und der Beurteilung von Medien und Medienangeboten, sondern um ein Modell für ein Lernen von Aspekten der Handlungsfähigkeit, die man gelegentlich für nicht lernbar hält, weil sie vermeintlicherweise auf Intuition fußen bzw. eine Kunst(-lehre) vermeinen.“⁹⁵²

DEWE und SANDER formulieren auf Grundlage des Erlernens von Regelstrukturen – in Anlehnung an einer allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Perspektive – Aufgabenfelder für eine Medienkompetenz. Sie formulieren Ziele, die auf Ebene des Individuums operieren und sich dadurch von BAACKE unterscheiden, dessen Aufgabenfelder auf gesellschaftlicher Ebene anzusiedeln sind. Sie geben einen Hinweis darauf, inwieweit das Modell von BAACKE

<i>Sachkompetenz</i> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<i>Selbstkompetenz</i> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<i>Sozialkompetenz</i> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
Zugriffswissen, know how to know, key knowledge; Transferfähigkeit; Erschließungskompetenz durch Sachkompetenz; Problemlösefähigkeit	lebenslanges Lernen, kognitive Flexibilität; Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens (Tietgens); Selbsterfahrung; Selbstdistanz; Reflexivität	Fähigkeit zum Wechsel von Rollenperspektiven; Kommunikationsfähigkeit; Konfliktfähigkeit; Integrationsfähigkeit; Kooperations- und Rückkopplungsfähigkeit



Medienkompetenz als Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz

<i>Sachkompetenz</i> (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	<i>Selbstkompetenz</i> (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	<i>Sozialkompetenz</i> (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
Zugriffswissen, um Medien bedienen zu können (Handbücher etc.); mediales Schlüsselwissen; Übertragungsfähigkeit, z.B. textuale Dekodierfähigkeit auf andere Medien (z.B. Film)	Bereitschaft, sich mit ‚neuen‘ Medien aktiv auseinanderzusetzen, hier besonders: Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens (Tietgens); Differenzierbarkeit zwischen Realität und Medienrealität; Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption; Reflexivität über die gesellschaftliche Rolle von Medien	Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur; Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke; Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation; Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns

Abbildung 4-16: Medienkompetenz nach DEWE und SANDER (1996)⁹⁵³

⁹⁵² Ebd.

⁹⁵³ Ebd. S. 132-137.

weiterentwickelt werden muss. Diese Aufgabenfelder sind in die Bereiche Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz aufgeteilt und beziehen sich auf eine individuelle Perspektive zur Entfaltung von Medienkompetenz in der Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 4-16). Dieses Modell kann aber nur einen Einblick vermitteln, auf welcher Ebene persönliches Lernen, bzw. Bildung stattfinden kann und hilft bei der Auffindung der relevanten Bereiche zum Erwerb einer allgemeingültigeren Form von Medienkompetenz nur begrenzt weiter (ab hier „Dimensionen“ oder „Kompetenzbereiche“ genannt). Es ist kein Modell für die schulische Nutzung.

Rückt nun wiederum das Modell BAACKES unter VOLLBRECHTS Perspektive in den Blick, so warnt er davor, dass sich Medienkompetenz zwar in diesen Feldern wohl erwerben lasse. Sie dürfen aber nicht als ausschließlich subjektivistisch-individualistische Konzepte des Lernens missverstanden⁹⁵⁴ werden und sollen keinesfalls als inhaltliche Festlegungen gelten.

Die Dimensionen BAACKES sind ausgerichtet auf ein überindividuelles Ziel. Es liegt „eher auf gesellschaftlicher Ebene [...], nämlich [dem] ‚Diskurs der Informationsgesellschaft‘“⁹⁵⁵. Die Dimensionen der Medienkompetenz sollen helfen, die relevanten Faktoren bezüglich wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und ästhetischer Aspekte der Medien „greifbar“ zu machen. Das Ziel BAACKES ist vorwiegend im Aufbau kritischer Haltungen gegenüber den Medien, bzw. ihrer Akteure zu sehen und folgt dabei im Prinzip den kritischen Medientheorien und auch HABERMAS. Medienkritik steht daher im Fokus, doch die Medien stellen nicht nur zu problematisierende Phänomene dar, sondern bieten auch neue Möglichkeiten. Diese Denkweise wird auch von ENZENSBERGER beim Aufgreifen der Radiotheorie vertreten. VOLLBRECHT verweist diesbezüglich darauf, dass BAACKE die Rolle der Medien nicht nur als (systemische) Gefährdung der Lebenswelten betrachtet, sondern auch als (individuelle) Chance. Daher muss der Fokus auf dem Mediennutzenden und seiner Bedürfnisse und Nutzungssituationen liegen, die von der Medienpädagogik handlungsorientiert aufgegriffen werden. „Gewissermaßen verkehrt sich dabei die Verortung der Medien von ‚oben‘ nach ‚unten‘.“⁹⁵⁶ Alle weiterführenden Medienkompetenzmodelle sind auf eine Betonung erziehungswissenschaftlicher und individueller Aspekte hin ausgewählt worden, um das grundlegende Problem bei BAACKE zu umgehen, in bewahrpädagogisches Fahrwasser zu gelangen.

⁹⁵⁴ Vgl. Kapitel XXX Diskussion um Medienkompetenz und Medienbildung

⁹⁵⁵ Vgl. Baacke (Anm. 933). S. 120.

⁹⁵⁶ Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S. 61f.

4.9.2 Gemeinsamkeiten und Kritik an bestehenden, weiterführenden Medienkompetenzmodellen

Wenn die Geschichtsdidaktik ein Modell zur Integration von Medienkompetenz und Medienbildungsprozesse entwickeln möchte, ist es essentiell, sich darüber im Klaren zu sein, welches die übereinstimmenden Grundpfeiler der unterschiedlichen Modelle der Medienkompetenz darstellen. Trotz der großen Unterschiede in den Kompetenz- und Teilkompetenzbereichen, weisen alle theoretischen Konzepte zentrale Übereinstimmungen auf⁹⁵⁷:

- **Medienkompetenz rekuriert in zentraler Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen.** Lernende müssen in der Lage sein, Medien selbst organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen, ihre symbolische Umwelt eigenständig zu strukturieren und mit Sinn zu versehen, und zwar unter medial, sozial wie gesellschaftlich unbestimmten Bedingungen, in denen immer weniger feste Traditionen und Autoritäten sowie klare Zielmarken der Lebensführung durchscheinen und erfahrbar werden. Bezogen auf Lernende ist das Aufwachsen (mit Medien) verstärkt dadurch geprägt, dass die Heranwachsenden sich selbst sozialisieren (müssen), da sie durch die Medialisierung der Gesellschaft permanent und in multiplen Zusammenhängen den Medien ausgesetzt sind.
- **Medienkompetenz ist vermittelbar.** Alle Konzepte gehen davon aus, dass Medienkompetenz Lernenden vermittelbar ist, da diese erziehungsbedürftig und erziehungsfähig sind⁹⁵⁸ und da nicht davon ausgegangen werden kann, dass es – trotz Selbstsozialisation – nicht allen Lernenden im gleichen Maße gelingt, Medienkompetenz zu erwerben.
- **Medienkompetenz ist nur durch Performanz beurteilbar**, d.h. Medienkompetenz bezieht sich, wie der allg. Begriff der Kompetenz auch, auf „Dispositionen“ (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), die es ermöglichen, bestimmte Medien-Handlungen auszuführen. Diesem Zusammenhang liegt die bereits angerissene Unterscheidung zwischen (Medien-)Kompetenz und (Medien-)Performanz (d.h. Medien-Handlungen) zu Grunde.

Hinzu kommt nach SCHIEFNER-ROHS die Ansicht, dass alle Modelle davon ausgehen, dass als Grundlage eines medienkompetenten Lernenden, „Medienwissen“ notwendig ist. Weiterhin sind die technische Handhabung und Kenntnisse über das Mediensystem und die Produktion von Medien beigeschlossen. Nur dann können Medien und -angebote sinnvoll genutzt, gestaltet und auch kritisiert werden.⁹⁵⁹

⁹⁵⁷ Vgl. Hugger (Anm. 455). S. 95.

⁹⁵⁸ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 71.

⁹⁵⁹ Ebd.

Medienkompetenz erscheint in den meisten Modellen als normativer Begriff. FILK⁹⁶⁰ betont den instruktiven Begriff nachdem Medienkompetenz als Zielbestimmung aufgefasst wird und unterscheidet nach BAACKE und TULODZIECKI drei different-komplementäre Kompetenzen:

- **Wahrnehmungskompetenz:** Strukturierungs-, Interpretations- und Differenzierungsfähigkeit,
- **Nutzungskompetenz:** Rezeptionssteuerungs-, Auswahl- und Kommunikationsfähigkeit sowie
- **Handlungskompetenz:** Produktions-, Gestaltungs- und Veröffentlichungsfähigkeit.

Ebenso wie HUGGER sieht FILK den Begriff der „Medienperformanz“ weithin korrespondierend mit der Handlungskompetenz.

Unter anderem von den Vertretern der Medienbildung wird in Folge und wenn man Medienkompetenz nur auf diese Bereiche beschränkt, eine zu starke instrumentelle Ausrichtung, bzw. Verwendung des Begriffs kritisiert. Obwohl die im Medienkompetenzbegriff angelegte reflexive und analytische Komponente vorhanden ist, kann unter einer instrumentellen Perspektive, Reflexion auch bedeuten, ob der Einsatz eines Mediums gemäß seinem Verwendungszweck sinnvoll ist.⁹⁶¹ Dies ist oft davon abhängig, aus welcher Perspektive heraus der Medienkompetenzdiskurs geführt wird. Aus medienwirtschaftlicher und medienwirtschaftspolitischer Sicht wird „Medienkompetenz als Produktions- und Standortfaktor angesehen“. Es reduziert den Lernenden auf seine produktiven Kräfte als betriebswirtschaftliches Humankapital. „Medienkompetenz wird als Schlüsselbegriff zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes und zugleich als Zielwert für Qualifizierungsstrategien verstanden“⁹⁶². Die Industrie wünscht sich medienkompetente Mitarbeitende und über die Politik und den mediendidaktischen Diskurs gerät dieses Verständnis in die schulische Diskussion. Um dieser Ausrichtung entgegenzuwirken, betonen alle Auslegungen der aufgeführten Modelle den Reflexionsbegriff und betonen die Verankerung von Medienkritik im Hinblick auf das Orientierungswissen. Der Diskurs um den Begriff der Medienbildung hat diese Tendenz noch einmal verstärkt (vgl. Kapitel 4.8).

Aus diesem kritischen Verständnis gegen ökonomische Interessen heraus, ist Medienkompetenz für die Medienpädagogik ein „zeitgemäßer emanzipatorischer Zielwert und Anlass für innerfachliche historische Diskursrückgriffe und eine selbstvergewissernde Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber verkürzenden technokratischen Diskursen“⁹⁶³. So stellt GAPSKI zutreffend fest:

⁹⁶⁰ Filk, Christian: Medienimpulse Performing Media in Convergence. Konzept Programmatik und Hochschul Didaktik integraler Kompetenzprofilierung multimedialer Produktion. In: medienimpulse-online, bmukk, (2012), H. 3, S. 1–14.

⁹⁶¹ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 72.

⁹⁶² Vgl. Billes-Gerhart (Anm. 224). S. 71.

⁹⁶³ Ebd.

„Medienkompetenz ist eine aktuelle Projektionsfläche für pädagogisierbare Werte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit.“⁹⁶⁴

Daher sind nach KÜBLER⁹⁶⁵ neben den kognitiven Fähigkeiten, analytischen und evaluativen und handlungsorientierten Fähigkeiten auch sozial-reflexive Fähigkeiten zu nennen. Letztere berücksichtigen neben Kritik auch moralische und ethische Orientierungen und Emotionen im Zusammenhang mit Medienhandeln und Medienkonsum.

GAPSKI wertet über 100 Medienkompetenzmodelle aus und bringt sie auf die Formel:

„Medienkompetenz ist die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf, technische Medien effektiv zur Kommunikation einsetzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.“⁹⁶⁶

HERZIG und GRAFE⁹⁶⁷ beleuchten, basierend auf GAPSKI, die Kompetenzfelder, die für medienkompetentes Handeln wichtig sind, näher. Dabei identifizieren sie zwei Bereiche:

1. Bereich: **Wissen über** und Beurteilung **von Medien** und die intellektuelle Auseinandersetzung **mit** ihnen über die Gefahren ihres Einsatzes.
2. Bereich: des einübenden Könnens spezifischer Handfertigkeiten im Umgang im Sinne einer **Handlungskompetenz**, die ein grundlegendes, technisches Verständnis voraussetzt.

In vielen Definitionen wird beim Umgang mit Medien nur auf die „Risiken im Umgang mit Medien“ hingewiesen. Die Autoren betonen nicht die „Chancen und Möglichkeiten“, die gerade die digitalen Medien Lernende beim Lernprozess, auch beim informellen Lernen, als Werkzeuge ermöglichen. Aus der obigen Analyse unterschiedlicher Medienkompetenzmodelle kann jedoch auf eine solche Bewertung als Chance rückgeschlossen werden. Auch wenn sie in der Kurzfassung der Modelle nicht explizit genannt wird, äußert sie sich zumeist mit der inhaltlichen Beschreibungen der handlungsaktiven Kompetenzbereiche, oder in der Beschreibung der Autoren bezüglich der Chancen der digitalen Medien durch ihren Werkzeugcharakter oder in einer Aufforderung zum Ausgleich der „digitalen Kluft“.

⁹⁶⁴ Ebd.

⁹⁶⁵ Kübler, Hans-Dieter: Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999 (Reihe Medienpädagogik, Bd. 11), S. 25–49.

⁹⁶⁶ Vgl. Gapski (Anm. 223), S. 17.

⁹⁶⁷ Herzig, Bardo/Grafe, Silke: Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung -Grundlagen und Beispiele. In: Bardo Herzig (Hrsg.): Medienkompetenz und Web 2.0. 1. Aufl. Wiesbaden 2010 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 103–120.

4.9.3 Weitere Ausdifferenzierungen unterschiedlicher Medienkompetenzmodelle

Die von BAACKE geprägten Begriffe werden von anderen Autoren z.T. in ähnlicher Weise aufgegriffen. Andere Autoren entwickeln andere Schwerpunkte, Akzentuierungen und Strukturen. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll daher ein Überblick über die wichtigsten Vertreter/-innen in tabellarischer Form erfolgen. Einen Blick wird auf jene Autoren geworfen, die für ein Modell der Medienkompetenz für die Geschichtsdidaktik geeignet sind, bzw. für die Entwicklung des Begriffs einen Mehrwert durch bestimmte Betrachtungsweisen oder Komponenten darstellen.

Ausbildungen und -differenzierungen von Medienkompetenzmodellen (eigene Darstellung)				
Hildebrand und Lange (1996)⁹⁶⁸	Pöttinger (1997)⁹⁶⁹	Theunert (1999)	Moser (2000)⁹⁷⁰	Groebe (2002)⁹⁷¹
Selbstbestimmungs- und Orientierungskompetenzen	Medien – ihre Strukturen, ihre Gestaltungsformen und ihre Wirkungsmöglichkeiten zu durchschauen als Wahrnehmungskompetenz: - Strukturierungsfähigkeit - Interpretationsfähigkeit - Differenzierungsfähigkeit	Selbstbestimmter Umgang mit Medien	Technische Ebene: Notwendigkeit, Medien richtig zu handhaben und die mit ihnen verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten zu beherrschen	Medienwissen/Medialitätsbewusstsein
Selektions- und Entscheidungskompetenzen	Medien und ihre Angebote zielgerichteter zu nutzen als Nutzungskompetenz: - Rezeptionssteuerungsfähigkeit - Auswahlfähigkeit - Kommunikationsfähigkeit	Aktive Kommunikation mittels Medien, gesell. Partizipation	Kulturelle Ebene: Vertraut sein mit den jeweiligen Codes der Medien sowie mit ihren ästhetischen und gesellschaftlichen Ausdrucksformen	Medienbezogene Kritikfähigkeit
Instrumentell qualifikatorische Aneignungskompetenzen	Medien als Ausdruck seiner Persönlichkeit, Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten als Handlungskompetenz: - Produktionsfähigkeit - Gestaltungsfähigkeit - Veröffentlichungsfähigkeit	Kritische Reflexion und Verantwortung gegenüber medialen Entwicklungen	Soziale Ebene: Fähigkeit, auf die mit den Medien verbundenen Kommunikationsangebote und -zumutungen sinnvoll eingehen zu können.	Selektion/Kombination von Mediennutzung, Medienspezifische Rezeptionsmuster, Partizipationsmuster
Konstruktiv-qualifikatorische Aneignungskompetenzen			Reflexive Ebene: Kritische Vergewisserung der Funktion der Medien in der Gesellschaft und als Medienkritik	Anschlusskommunikation, Medienbezogene Genussfähigkeit
Lern- und				

⁹⁶⁸ Hildebrandt, Anette/Lange, Bernd-Peter: Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 24–41.

⁹⁶⁹ Pöttinger, Ida: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München 1997. S. 78.

⁹⁷⁰ Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen 2000.

⁹⁷¹ Vgl. Groebe/Hurrelmann (Anm. 154).

Gestaltungskompetenzen				
------------------------	--	--	--	--

Modell von AUFENANGER:

AUFENANGER beschreibt Medienkompetenz als allgemeine Fähigkeit, die prinzipiell auf alle Medien bezogen ist und sich auf grundlegende Fähigkeiten aufteilt, um „in einer durch Medien geprägten Welt sich zurechtzufinden und zu handeln“⁹⁷². Er bestimmt den Begriff der Medienkompetenz mittels Dimensionen, die zusammen, in einem gleichwertigen Zusammenhang gesehen werden sollen:

- Die **kognitive Dimension**, die sich u.a. auf Kenntnis der verschiedenen Mediensysteme, dem Verstehen medienspezifischer Symbole und Codierungen und der Analyse von Medien und Medieninhalten bezieht.
- Die **moralische Dimension**, die darauf verweist, dass Medien auch unter ethischen Aspekten betrachtet und beurteilt werden müssen (Menschenrechte, Umweltverträglichkeit, Auswirkungen von Medien bzw. Medieninhalten auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit).
- Die **soziale Dimension**, mit der darauf aufmerksam gemacht wird, dass eine Umsetzung der kognitiven und moralischen Dimensionen auf den Raum des sozialen bzw. politischen Handelns angewiesen ist. Dabei sollen soziale Auswirkungen von Medien angemessen thematisiert werden.
- Die **affektive Dimension**, die berücksichtigt, dass Medien auch die Funktion der Unterhaltung zukommt und Nutzende damit angemessen umgehen müssen.
- Die **ästhetische Dimension**, bei der die Medien als Ausdrucks- und Informationsmittel mit bestimmten ästhetischen Möglichkeiten gesehen werden, die adressaten- und medienspezifisch gestalten werden sollen.
- Die **Handlungsdimension**, zeigt sich u.a. darin, dass man Medien selbstgestaltend und im experimentellen Sinne nutzen kann. Sie sollen als Ausdrucksmittel sowie als Informationsmöglichkeit genutzt werden.

AUFENANGER setzt zur Umsetzung von Medienkompetenz die Bewältigung von intergenerationalen, gesellschaftlichen und interkulturellen Aufgaben voraus.

Sein Konzept ist für die Geschichtsdidaktik von Interesse, da er als einziger Vertreter insbesondere die affektive, emotionale Komponente ausdrücklich als Teil des Kompetenzmodells mitbeachtet. Dies ist sogar für die Geschichtswissenschaft wichtig, da ein nicht unerheblicher Anteil der historischen Traditionsquellen (Monumente) – also absichtlich hinterlassen Quellen – besonders auf die emotionalen Aspekte der Rezipienten abzielt. Sie

⁹⁷² Aufenanger, Stefan: Multimedia und Medienkompetenz. Forderungen an das Bildungssystem. In: Stefan Aufenanger/Renate Schulz-Zander/Dieter Spanhel (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Folge 1/2001. Opladen 2001, S. 109–122.

sind also Ziele absichtlicher Manipulation, die, besonders heute, aber auch schon in früheren Zeiten, z.B. bei der Produktion von Flugblättern im 30-jährigen Krieg oder der Reformation, auch im Gewand der „Unterhaltungsmedien“ dargestellt sein können. Wollen Lernende Medien orientierungskompetent beurteilen und ein Werturteil bilden, ist Emotion und Affekt von Bedeutung. GROEBEN greift diese Aspekte in seinem Kompetenzmodell später ebenfalls auf. Er begründet dies mit der Tatsache, dass ein Großteil der Mediennutzung – wie es auch die JIM Studie bestätigt – aus emotionalem und motivationalem Wunsch nach Genusserleben besteht. Dem gegenüber stehen die normativen und bildungsbürgerlichen Konzepte von Medienkompetenz, die diesen Aspekt, unter ausschließlicher Beachtung von kognitiven Konzepten, ignorieren. „Gerade eine solche weitgehende Verabsolutierung ist aber jahrzehntelang in der Abwertung identifikatorischer, ‚eskapistischer‘, d.h. ‚nur‘ unterhaltungsmotivierter Rezeptionsweisen geschehen.“⁹⁷³ Er nennt diesen Aspekt daher „medienbezogene Genussfähigkeit“. Bei TULODZIECKIS Modell werden unter dem Aspekt der „Aufarbeitung von medienbedingten Emotionen“ nur die durch Medienkonsum entstanden negativen Gefühle berücksichtigt.⁹⁷⁴

Modell von TULODZIECKI:

TULODZIECKI hat von allen Autoren die größte evolutionäre Entwicklung durchgemacht. Sein erstes Modell entstand 1988 und umfasst die vier Punkte „Aufarbeitung von Medienwirkungen“, „Mediennutzung unter Abwägung von Handlungsalternativen“, „aktive Medienarbeit“ und „Medienanalyse und Medienkritik“. Die Grundstrukturen des heutigen Modells sind bereits deutlich erkennbar. Er bettet sein Modell in eine historische Perspektive des medienpädagogischen Denkens seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ein, die besonders auf Medien- und Ideologiekritik ausgerichtet ist.⁹⁷⁵ Seine medienpädagogischen Ansätze sind somit auch aus den Diskursen der medienpädagogischen Debatten im Wandel der Zeit heraus entstanden und versuchen diese abzubilden. Ab 1997⁹⁷⁶ erweitert er seine Ableitungen um einen weiteren Aufgabenbereich und formuliert deren Bezüge untereinander neu.

⁹⁷³ Vgl. Groeben (Anm. 154). Hier: S. 171.

⁹⁷⁴ Vgl. Tulodziecki (Anm. 434). S. 88ff.

⁹⁷⁵ Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga: Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien), S. 148–159.

⁹⁷⁶ Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn 1997.

Medienkompetenzmodells nach TULODZIECKI ab 1997⁹⁷⁷:		
Kenntnisse über Medien, Analyse- und Urteilsfähigkeit		
Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien (rezeptiv)	Gestaltungsmöglichkeiten von Medien (produktiv)	Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung
Aufgabenbereiche⁹⁷⁸ der Medienpädagogik		
1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten „Lernende sollen in die Lage versetzt werden, aus dem Medienangebot eine sinnvolle und begründete Auswahl für Unterhaltung und Information, für Lernen und Spiel, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Kunstrezeption und Kommunikation treffen können und Alternativen kennen.		
2. Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge Lernende sollen Medienbeiträge selbst gestalten und produzieren können, um eigene (Lern-)inhalte zu dokumentieren und/oder zu produzieren und ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren. Im handelnden Umgang sollen Lernende Produktionsbedingungen und -prozesse nachvollziehen können. Dabei sollen sie Verbreitungsmöglichkeiten ihrer medialen Produkte bedenken und in der Lage sein, Öffentlichkeit für Themen herzustellen, so dass Medienangebote kritisch eingeordnet und bewertet werden.		
3. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen Lernende sind fähig, die „Sprache der Medien“ zu verstehen. Kennen also die Semiotik/Zeichensysteme und Gestaltungsmerkmale unterschiedlicher Medien und können diese bewerten. Sie nutzen diese Kenntnisse für die eigene Rezeption und Produktion von Medien und können die Mediensprache für sich selbst nutzen.		
4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen Im Hinblick auf die Rolle des Rezipienten von Medienbotschaften: Durch die Beherrschung der Semiotik der Medien, sind Lernende fähig, Fiktion und Realität zu unterscheiden und deren manipulative und prägende Wirkungen und Auswirkungen auf Verhalten- und Vorstellungsweisen unserer Gesellschaft zu verstehen und zu bewerten. Sie sollen medienbeeinflusste Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen aufarbeiten.		
5. Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung Die Hinblick auf die Rolle des Produzenten von Medienbotschaften: Lernende sollen erkennen, dass sich gesellschaftlich bezogene Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung durch personalen Bedingungen, technische Bedingungen, ökonomische Bedingungen, organisationsbezogene bzw. institutionelle Bedingungen und rechtliche Bedingungen, auf die Mediengestaltung und -nutzung auswirken. Dabei müssen Lernende in der Lage sein, diese Bedingungen zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten.“		

⁹⁷⁷ Vgl. Tulodziecki (Anm. 434).

⁹⁷⁸ Eine geeignete Zusammenfassung findet sich bei <http://www.mediaculture-online.de/Gerhard-Tulodziecki.376.0.html> aufgerufen am 23.06.2013.

Alle fünf Aufgabenbereiche beziehen sich in weiten Teilen auf die „Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen“ von Medien. Damit verbindet TULODZIECKI die Kenntnisse des Individuums über den Einfluss der Medien auf Emotionen, Vorstellungen und Verhaltensorientierung. Diese resultieren aus der Analyse der mit dem Medienkonsum einhergehenden Medienwirkungen. Ebenso sollen Kenntnisse über die Bedeutung und Bedingungen der Massen- und Individualkommunikation zur öffentlichen Meinungs- und politischer Willensbildung bekannt sein.⁹⁷⁹ Erst deren Berücksichtigung ermöglicht den Lernenden selbst eine adressatengerechte eigene Produktion von Medien. Hier wird von TULODZIECKI unbewusst auch eine starke, historische Perspektive für den Lernenden eröffnet, denn „Bedeutung und Bedingungen der Massen- und Individualkommunikation zur öffentlichen Meinungs- und politischer Willensbildung“ unterliegen einem konstanten Wandel in ihrem Zeitverlauf. Eine historische Beurteilung, im Sinne eines Sach- und Werturteils, einer medialen Quelle, wie z.B. eines Flugblattes aus dem 16. Jahrhundert, kann nur sinnvoll sein, wenn der Lernende die Auswirkung medialer Kommunikation auf die Rezipienten damals mit berücksichtigen kann.

Den in zwei Aufgabenbereichen aufgegliederten Kompetenzbereich der „Bedingungen der Medienproduktion“ beinhaltet sowohl Kenntnisse über die technischen Voraussetzungen der Medienangebote, die Kenntnisse über Urheber- und Datenschutzbestimmungen und den Arbeitsbedingungen in Medienproduktionsanstalten. Für die Geschichtsdidaktik von besonderem Interesse sind die geforderten Kenntnisse über das Verstehen und Beurteilen ökonomischer, rechtlicher, personaler und weiterer institutioneller, politischer bzw. gesellschaftlicher und historischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung. Einflussmöglichkeiten, Perspektiven und Bedingungen der Medienproduzierenden und deren Auftraggebern sollen verstanden werden.⁹⁸⁰ Diese Bedingungen zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten betrachtet TULODZIECKI als immanent und eröffnet dabei eine weitere, historische Perspektive auf das Konstrukt „Medienkompetenz“.

Auch in seinem neuesten Modell steht daher die Analyse, die Kritik und die Einflussnahme als zentrale Aufgabenstruktur im Mittelpunkt seines Medienkompetenzmodells, das er mit HERZIG und GRAFE weiterentwickelt und 2010 veröffentlicht hat. Die fünf Aufgabenbereiche

⁹⁷⁹ Vgl. Kapitel 4.1 zu Medienwirkungen.

⁹⁸⁰ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 185. Folgende Fragen sind für die Autoren dabei von Interesse: Welche Personen oder Institutionen stehen hinter der Produktion und Verbreitung des jeweiligen Medienangebots? Wie sind die Personen oder Institutionen hinsichtlich ihrer Seriosität einzuschätzen? Welche Interessen sind mit der Produktion und Verbreitung verbunden? Welche Rolle spielen insbesondere ökonomische Bedingungen? Welche Konsequenzen ergeben sich u.a. für die Glaubwürdigkeit und Qualität der Angebote? Welche rechtlichen Aspekte sind für die Produktion und Verbreitung wichtig und werden sie beachtet? Welche politischen oder kulturellen oder historisch gewachsenen Rahmenbedingungen sind mit dem Angebot gegebenenfalls verbunden? Welchen Einfluss kann man gegebenenfalls auf die Produktion und Verbreitung der jeweiligen Medienangebote nehmen? Inwieweit können institutionelle Rahmenbedingungen für die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge genutzt werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für die eigene Mediennutzung?

werden weiterhin beibehalten, firmieren nun aber– als Resultat der aktuellen Diskussion um Medienkompetenz – als Felder der Medienbildung. Diese folgen den Prinzipien, der Handlungsorientierung und sind verbunden mit den Grundsätzen der Situations-, der Bedürfnis-, der Erfahrungs-, der Entwicklungs-, der Kommunikations- und der Kompetenzorientierung.⁹⁸¹ Die Basiskomponenten teilen sich in zwei Hauptbereiche auf: Handlungszusammenhänge und Inhaltsbereiche. Diese neue Aufteilung trägt dem häufig geäußerten Vorwurf Rechnung, dass die bisherigen Medienkompetenzmodelle formal und inhaltlich unbestimmt blieben. Durch die Einfügung von drei zentralen Inhaltsbereichen „lassen sich Strukturierungen, wie sie in den obigen Medienkompetenzansätzen vertreten werden, um eine inhaltliche Komponente ergänzen“⁹⁸². Die drei Inhaltsbereiche entsprechen dabei zentralen Elementen der Kommunikation (vgl. Abb. 4-17).

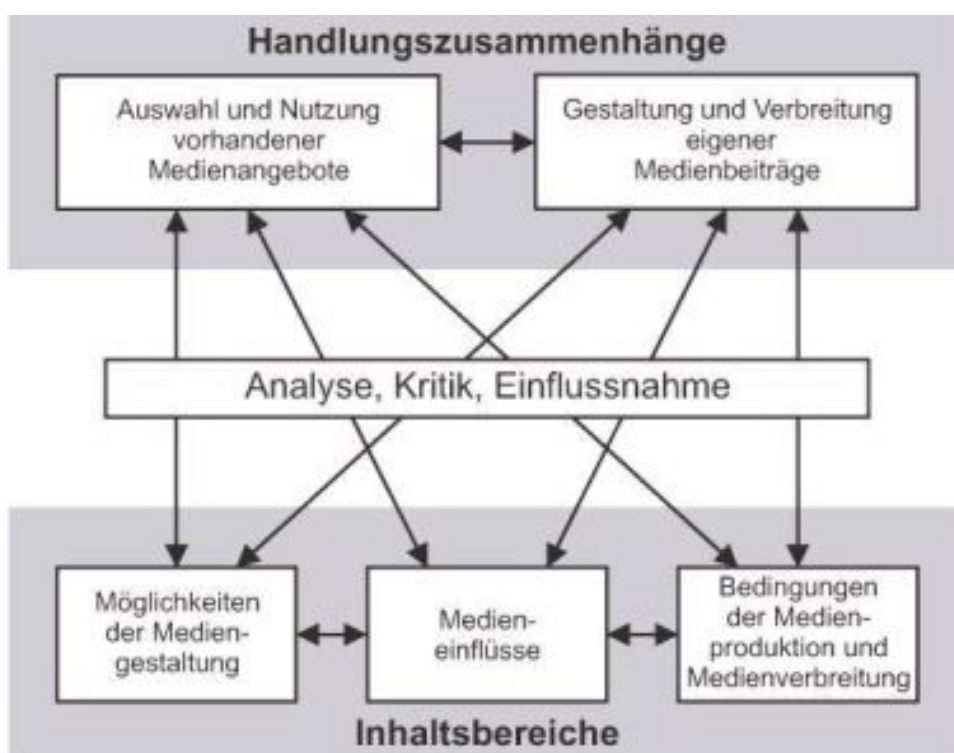


Abbildung 4-17: Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz bei Tulodziecki/Herzig/Grafe.⁹⁸³

Modell von SCHORB:

SCHORB versucht mit seinem Verständnis von Medienkompetenz unterschiedliche und schon bestehende Modelle von THEUNERT, KÜBLER, BAACKE, PÖTTINGER und TULDODZIECKI miteinander in Einklang zu bringen. Es handelt sich dabei um ein Modell auf der Metaebene. Er greift, wie BAACKE, die kommunikative Kompetenz bei HABERMAS auf.

⁹⁸¹ Ebd.

⁹⁸² Ebd. S. 181.

⁹⁸³ Ebd.

Von kommunikativer Kompetenz ausgehend, sieht er in der Medienkompetenz eine „Aktualisierung und zugleich aktuelle Reduktion des Begriffs der kommunikativen Kompetenz“ und „beschreibt die individuelle und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Menschen verbunden mit der gezielten Aneignung und Nutzung der Medien“⁹⁸⁴. Dabei ist die Kommunikation auf die Gestaltung und Veränderung des Zusammenlebens der Menschen und somit auf die soziale Realität des Menschen gerichtet. „Jeder Austausch von Symbolen dient der Konstitution der Gesellschaft als Lebensraum der Menschen. Insofern meint kommunikative Kompetenz die Fähigkeit, an gesellschaftlicher Kommunikation als politisch konstitutivem Element aktiv bestimmend teilzuhaben“⁹⁸⁵. Somit muss das Ziel der medienpädagogischen Praxis sein, dass „die Vermittlung kommunikativer Kompetenz den Menschen befähigen soll, „Kommunikation in Form und Inhalt reflektierend und bewusst so zu nutzen, dass er, mit oder ohne Einsatz von Medien, seine Lebenswelt handelnd mit gestaltet“⁹⁸⁶. Der Ansatz von SCHORB ist ebenfalls ein medien- und gesellschaftskritischer, denn er leitet die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit Medien aus den Ungleichheiten, mittels denen sich Menschen in der Gesellschaft Gehör verschaffen können ab. Diese liegen systembedingt bei den politisch und wirtschaftlich Mächtigen.

„Kommunikative Kompetenz beinhaltet nicht allein die Potenz zu kommunizieren, sondern zugleich die Fähigkeit, den Verwendungszusammenhang von Kommunikation in dieser Gesellschaft zu analysieren und sich das Handlungsziel zu setzen, aus der dominanten veröffentlichten Kommunikation eine öffentliche zu machen. Erst die Realisierung der gleichen Chance, sich mitzuteilen, ermöglicht eine allen offene und zuträgliche Gesellschaft. Kommunikative Kompetenz ist somit die Beherrschung der Kommunikation ihrer Implikate und Regeln zur Gestaltung eines gleichberechtigten sozialen wie individuellen Lebens, basierend auf der Analyse der vorfindlichen veröffentlichten Kommunikation. Medienkompetenz meint dann die Eingrenzung der Kommunikativen Kompetenz auf das kommunikative Handeln mit Medien.“⁹⁸⁷

⁹⁸⁴ Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 257–262.

⁹⁸⁵ Ebd. S. 257.

⁹⁸⁶ Ebd. S. 257.

⁹⁸⁷ Ebd. S. 258.

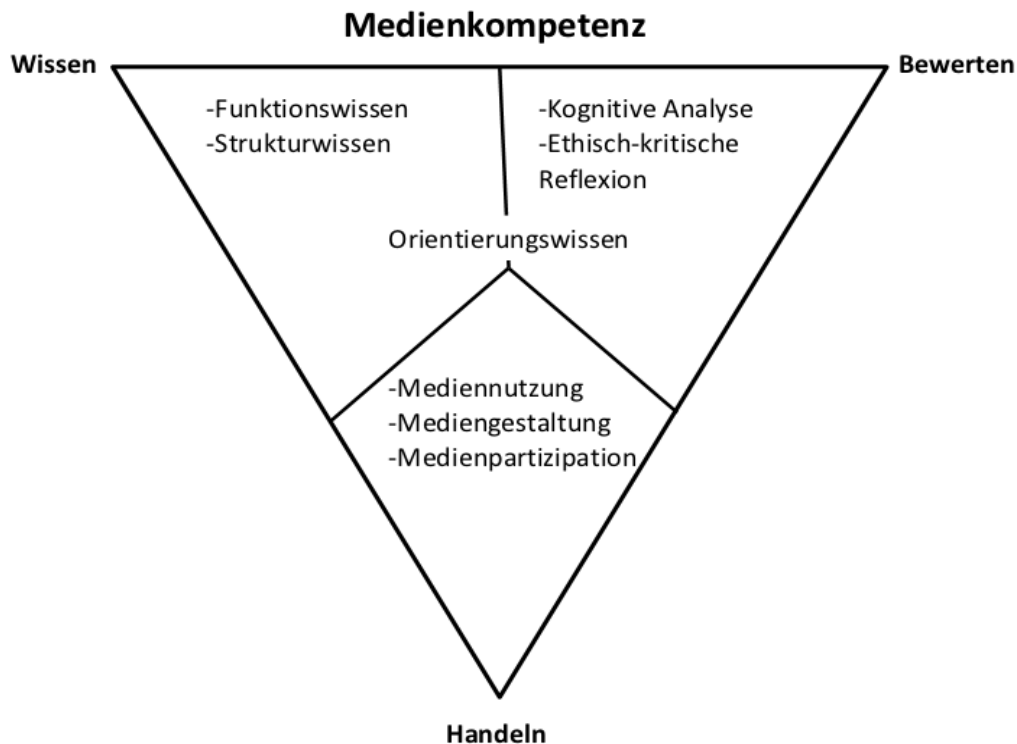


Abbildung 4-18: Metaanalyse von Medienkompetenzfelder nach SCHORB

Für SCHORB bilden sich hieraus drei zentrale Aufgabenbereiche, die er aus der kommunikativen Kompetenz als Komponenten ableitet⁹⁸⁸:

- Analyse
- Kommunikation
- Kreativität

„Die Bestimmung von kommunikativer Kompetenz als der generellen Fähigkeit zur konstitutiven Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs lässt sich nun weiterführen in die bestimmenden Momente von Medienkompetenz als Fähigkeit mit und durch Medien an der Gesellschaft zu partizipieren und diese zu gestalten. Diese Fähigkeit ist heute von elementarer Bedeutung parallel zum Gewicht, das Medien für die Konstitution und Entwicklung der Gesellschaft erhalten haben.“⁹⁸⁹ Mit den Neuerungen der Digitalisierung und den Möglichkeiten von Web 2.0 und Social Media, sieht SCHORB eine zunehmende Verschmelzung von öffentlicher und privater und individueller Kommunikation. Öffentlichkeit, auch in Form des Staates, konnte bislang nicht in die private Kommunikation eindringen. Dies hat sich durch Social Media verändert und „[z]ugespielt kann man sagen, dass der Zugriff auf veröffentlichte Kommunikation individuell und die individuelle Kommunikation prinzipiell öffentlich zugänglich sind. Damit einhergehend wird nahezu die

⁹⁸⁸ Schorb, Bernd: Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz. In: Bernd Schorb/Niels Brüggem/Dommaschk Anke (Hrsg.): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München 2007, S. 15–34, hier S. 23f.

⁹⁸⁹ Ebd. S. 20ff.

gesamte veröffentlichte Kommunikation kommerziell betrieben“. Die Medien stellen „zugleich die Verbindung zwischen dem privaten und öffentlichen Bereich her und bestimmen und kontrollieren weitgehend beide Bereiche.“⁹⁹⁰

SCHORB leitet drei Hauptkategorien aus dem Diskurs über kommunikative- und Medienkompetenz ab, die sich wie folgt darstellen:

Medienkompetenz nach SCHORB ⁹⁹¹		
Medienwissen als <ul style="list-style-type: none"> - Funktionswissen, - Strukturwissen, - Orientierungswissen. 	Medienbewertung als <ul style="list-style-type: none"> - Kritische Reflexion, - Ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung. 	Medienhandeln als <ul style="list-style-type: none"> - Medienaneignung, - Mediennutzung, - Medienpartizipation, - Mediengestaltung.

SCHORB unternimmt ebenfalls eine Beschreibung der Metaebene von Medienkompetenzfeldern und identifiziert Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln als die übergreifende Rahmung von Medienkompetenz, die er aus der Zusammenfassung unterschiedlicher Akteure rückschließt (vgl. Abb. 4-18). Er leitet daraus auch ein eigenes Medienkompetenzmodell ab, das im Anschluss ausführlicher beschrieben wird.

*„Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln bilden gleichsam die Rahmung von Medienkompetenz. Dies verdeutlicht, dass erstens Medien ein Gegenstandsbereich sind, den wir uns kognitiv aneignen (zum einen als Wissen um Medien und zum anderen als Wissen, das die Medien darbieten); dass es zweitens gegenüber der Vielfalt des medialen Angebotes die Notwendigkeit der besonnenen Wahl gibt auf der Grundlage einer Bewertung der Medien im subjektiven wie im kollektiven Kontext; und dass drittens Medien von den Menschen im Handeln angeeignet werden und zugleich Mittel und Mittler kommunikativen Handelns sind.“*⁹⁹²

Damit verbindet SCHORB den in der Medienpädagogik zentralen Begriff der Medienkompetenz und dem für die Medien- und Kommunikationswissenschaften bedeutsamen Begriff der Medienaneignung⁹⁹³ und schließt eine Lücke zwischen diesen beiden Konzepten. Auch SCHORB greift auf ein Konzept reflexiv-praktischer Medienaneignung mit Hilfe aktiver Medienarbeit zurück, beginnend beim Verstehen und Bewerten der Zeichensprache der Medien. Medienwissen beinhaltet für ihn neben den technischen Kompetenzen, u.a. ästhetisches Gestaltungswissen (Kameraposition, Bedeutung von Hypertext, als auch die Kenntnis von Programmen, Dramaturgien und Inhalten der Medien erfassen). Dieses Wissen ist grundlegend zum Erkennen von medialen Strukturen,

⁹⁹⁰ Vgl. Schorb (Anm. 552).

⁹⁹¹ Ebd.

⁹⁹² Vgl. Schorb (Anm. 987), S. 23f.

⁹⁹³ Vgl. Kapitel 4.2 „Mediensozialisation“

wie z.B. Fernsehgenres in seinen Eigentümlichkeiten bildlicher, tonaler und auch inhaltlicher Art zu unterscheiden. Ebenso ist darunter jenes Grundlagenwissen zu verstehen, das „die Beiträge der unterschiedlichen natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen umgreift, die Medientechnologie fundieren oder Aussagen im und über den Kontext personaler Mediennutzung machen (Medienpsychologie, Mediensoziologie, Medienpädagogik). Damit ist das Wissen über die Logik digital-algorithmischer Realitätskonstruktion ebenso impliziert wie beispielsweise die Kenntnisse der Wirkungsforschung“⁹⁹⁴. Für ihn ist ebenfalls das **Strukturwissen von großer Bedeutung, das zusammen mit der Bewertungsdimension, das Orientierungswissen bildet**, „um in komplexerer Weise, um auf der Basis historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse [...] das erworbene Wissen um Phänomene der Informations- und Kommunikationstechnologie bewerten zu können“⁹⁹⁵.

Definition nach SCHORB⁹⁹⁶	
Medienwissen	<p>„Medienwissen umfasst Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen. Unter Funktionswissen sind dabei in erster Linie die instrumentell-qualifikatorischen Fertigkeiten zu verstehen, die dem Umgang mit Medien als Hard- und Software vorausgesetzt sind. In einem weiteren auf die Inhalte der Medien bezogenen Sinne ist unter Funktionswissen auch ästhetisches Gestaltungswissen, die Kenntnis von Programmen, Dramaturgien und Inhalten der Medien und die Kenntnisse der Beiträge anderer, wissenschaftlicher Disziplinen zu verstehen (Medienpsychologie, Mediensoziologie, Medienpädagogik, Wirkungsforschung).</p> <p>Strukturwissen bezieht sich auf den Einblick in das Zusammenspiel der Medien, auf die Mediennetze und ihre Beschaffenheit, ihre Akteure und vor allem die Verwobenheit und Bedeutung der vielfältigen über die Medien transportierten Inhalte.</p> <p>Orientierungswissen wird benötigt in einer einfachen Ausprägung, um sich im medialen Überangebot zurecht finden zu können (Groeben) und in komplexerer Weise, um auf der Basis historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse das erworbene Wissen um Phänomene der Informations- und Kommunikationstechnologie bewerten zu können.</p>
Medienbewertung	<p>Umfasst die Befähigung, Medien in ihrer Struktur, Wirkung und Gestaltung zu durchschauen, bzw. meint die Fähigkeit kritischer Reflexion von medientechnischen ebenso wie – inhaltlichen Angeboten. Medienbewertung beinhaltet die Analyse der gesellschaftlichen Einbettung der Medien und die Reflexion über die menschlichen Verarbeitungsprozesse</p>

⁹⁹⁴ Vgl. Schorb (Anm. 552). Hier: S. 260.

⁹⁹⁵ Ebd.

⁹⁹⁶ Ebd.

	auf einer ethischen Basis (Medienethik), was sowohl den Genuss medialer Angebote und Möglichkeiten, als auch deren begründete Ablehnung bzw. Umformung impliziert.
Medienhandeln	Meint grundsätzlich reflexiv-praktische Medienaneignung. Diese Dimension betont die aktiven Fähigkeiten der Subjekte, sowohl bezogen auf deren Quelle, also die Ausformung des Schöpferischen im Menschen, als auch auf deren Ziel, die Gestaltung von Medienprodukten im gesellschaftlichen Kontext. Medienhandeln ist damit zum einen die aktive Aneignung von Medieninhalten und die bewusste Auswahl von Medien, bezogen auf individuell und sozial fundiertes Medienwissen und Medienbewertung. Zum zweiten und vor allem ist unter Medienhandeln die Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien zu verstehen, also der selbsttätige Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation. Medienhandeln als produzierendes ästhetisches selbsttätiges Tun ist zugleich in der Regel kollektives Handeln, denn nur wenige Medienprodukte können von einem Menschen allein hergestellt werden.“

Abschließend kommt SCHORB zu folgender Gesamtdefinition einer Medienkompetenz in seinem Sinne:

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.“⁹⁹⁷

4.9.4 Ein Medienkompetenzmodell aus Sicht der Deutschdidaktik

Die Deutschdidaktik bewegt sich bereits seit den 1990er Jahren auf integrative Modelle von Medienkompetenz zu, erschöpft sich dabei, nach STAIGER, sehr in der pragmatischen Umsetzung, anstatt an einer medientheoretischen Reflexion teilzuhaben. Um diesen Konflikt aufzulösen, formuliert STAIGER selbst ein integratives, deutschdidaktisches Modell, das sich stark auf die Grundlagen der Medienkulturwissenschaft nach SCHMIDT bezieht. Jedoch bietet sich diese Vorgehensweise aus einer Reihe von Gründen an – hauptsächlich deshalb, da die Medienkulturwissenschaft, wie die Deutsch- und die Geschichtsdidaktik, am Zusammenhang zwischen Kommunikation und Kultur interessiert ist. Der integrative Charakter der Medienkulturdidaktik ist hybrid: nicht nur die Bereiche Sprache, Literatur und

⁹⁹⁷ Ebd. S. 262.

Medien werden einbezogen, sondern „ebenso die Mediendiskurse der Erziehungswissenschaft, der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft und der Medienwissenschaften ganz allgemein“. STAIGER formuliert dieses übergreifende Ziel als Medienkulturkompetenz. „Die wichtigsten Leitlinien zu ihrer Vermittlung und Förderung im Deutschunterricht sind Medienreflexion, Wahrnehmung und Intermedialität.“⁹⁹⁸

Obwohl zahlreiche Medienbegriffe und -definitionen bereits vorhanden sind, können auch hier nicht einfach bereits vorliegende Konzepte für die Deutschdidaktik ohne weiteres übernommen werden, sondern ein für den Deutschunterricht passender Medienbegriff muss sich der Aufgabe als Vermittlungsinstanz des Unterrichtsfachs Deutsch gewahr sein. Daher müssen erstens „Medien“ als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel reflektiert und zweitens der Medienbegriff im Rahmen der Grundbegriffe des Deutschunterrichts heraus formuliert werden. „Ein deutschdidaktischer Medienbegriff kann und soll in diesem Zusammenhang nicht den Text-, Literatur- oder gar den Sprachbegriff ablösen, sondern er akzentuiert vielmehr die Notwendigkeit der Reflexion der – schon immer vorhandenen, aber bislang zu wenig beachteten – Medialität von Texten, von Sprache und Literatur und verweist auf die Voraussetzungen des Lernens und Aufwachsens in einer Medienkultur und Wissensgesellschaft.“⁹⁹⁹ Als weitere Anforderungskriterien gelten STAIGER neben technischen und materiellen Aspekten die Semiotik der Medien, die gesellschaftlichen Zusammenhänge, die pädagogisch-didaktische Dimension von Medien und der Zusammenhang der Konstituenten Sender bzw. Kommunikator, Nachricht bzw. Botschaft und Empfänger bzw. Rezipient. Letztere spielen eine bedeutende Rolle. Es soll jedoch im digitalen Zeitalter keinesfalls auf ein statisches Übertragungsmodell der Kommunikation in der Tradition von Shannon/Weaver zurückgegriffen werden. Für die Deutschdidaktik übernimmt er den integrativen Medienbegriff von SCHMIDT. Dieser besteht aus vier Dimensionen, die aufeinander zu beziehen sind (vgl. Abb. 4-19)

<i>Komponenten von Medien</i>	<i>Beispiele</i>
semiotische Kommunikationsinstrumente	Sprache, Schrift, Bilder, Töne
technisch-mediale Dispositive bzw. Medientechnologien	Druck-, Film-, Fernsehtechniken
Organisationen und Institutionen	Rundfunkanstalten, Verlage, Schulen
Medienangebote	Schrifttexte, Fernsehsendungen, Filme

Abbildung 4-19: Systematisierung des Kompaktbegriffs "Medium" von SCHMIDT in der Darstellung von STAIGER.¹⁰⁰⁰

⁹⁹⁸ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 210f.

⁹⁹⁹ Ebd. S. 212.

¹⁰⁰⁰ Ebd. S. 122.

STAIGER interpretiert die Vorüberlegungen SCHMIDTS im Sinne einer Erweiterung des Medienverständnisses, ohne dabei bestehende deutschdidaktische, traditionelle Arbeitsbereiche des Faches in Frage zu stellen.

Er sieht die Zeichenhaftigkeit jeder medialen Kommunikation betont und verweist somit auf die Semiotik als Basiswissenschaft. Semiotische Kommunikationsinstrumente sind „alle materialen Gegebenheiten, die zeichenfähig sind und zur gesellschaftlich geregelten, dauerhaften, wiederholbaren und gesellschaftlich relevanten strukturellen Kopplung von Systemen im Sinne je systemspezifischer Sinnproduktion genutzt werden können“¹⁰⁰¹. Für STAIGER ist der Koppelungsaspekt ein Verweis auf die Vermittlung aus der Etymologie des Begriffs „Medium“, welche die gesprochene, natürliche Sprache, die außerdem auch Schriften, Bilder oder Töne umfasst – als Prototyp eines Kommunikationsinstruments – und nicht als Medium betrachtet.

Die Mediengeschichte zeigt eine immer enger werdende Bindung von Kommunikationsinstrumenten an Medientechnologie. STAIGER nennt sie die „technisch-medialen Dispositive“¹⁰⁰², die nachhaltig die Produktion und Rezeption von Medienangeboten beeinflussen. Ein Umgang mit diesen Technologien muss sozialisatorisch erlernt werden und wird zum festen Bestandteil der Kompetenzen von Individuen. Durch die Berücksichtigung der Medientechnologien integrieren sich medientheoretische Überlegungen zur „Materialität der Kommunikation und zur Überformung der ‚Botschaft‘ durch das ‚Medium‘“.¹⁰⁰³

Die Medientechnologien führen zusammen mit der sozialsystemischen Institutionalisierung von Kommunikationsinstrumenten zur Herausbildung von Organisationen und Institutionen (Schulen, Verlage, Fernsehanstalten usw.). Als dritte Komponente unterstreicht sie die „Abhängigkeit medialer Kommunikation von gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen sowie Firmen und Konzernen, die in der Medienkultur wichtige Strukturierungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen“¹⁰⁰⁴. Hiermit werden vor allem mediensoziologische Aspekte in den Medienbegriff einbezogen.

Schlussendlich werden auch Medienprodukte selbst in die Mediendefinition einbezogen. Als Resultate der Verwendung von Kommunikationsinstrumenten mittels der technisch-medialen Dispositive sind schließlich die Medienangebote selbst ein Teil des Medienbegriffs, der diese für unterrichtliche Zugriffe erschließt. Sie werden durch die sozialsystemischen Medien-Institutionen erstellt und verbreitet.

¹⁰⁰¹ Schmidt, Siegfried J.: Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning/Vera Nünning (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart [u.a.] 2003, S. 351–369. Hier S. 354.

¹⁰⁰² Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 121f.

¹⁰⁰³ Ebd.

¹⁰⁰⁴ Ebd.

SCHMIDT selbst formuliert das Zusammenspiel als eigenständigen Medienbegriff: „Als ‚Medium‘ konzipiere ich mithin das sich selbst organisierende systemische Zusammenwirken dieser vier Komponenten unter jeweils konkreten sozio-historischen Bedingungen.“¹⁰⁰⁵

Als Basis für den deutschdidaktischen Medienbegriff bezieht sich STAIGER auf das Konzept der Medienbildung, das sowohl die gegenwärtige gesellschaftliche und kulturelle Relevanz von Medien als auch die erziehungswissenschaftliche Dimension des Mediums als Mittler in und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen berücksichtigt. Zusammen mit dem neu formulierten Medienbegriff bildet er vier Mediendimensionen aus, denen er relevante Implikationen zuordnet.¹⁰⁰⁶ Die Pfeile verweisen darauf, dass die Dimensionen ebenfalls aufeinander zu beziehen sind (vgl. Abb 4-20).

¹⁰⁰⁵ Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 355.

¹⁰⁰⁶ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 223.

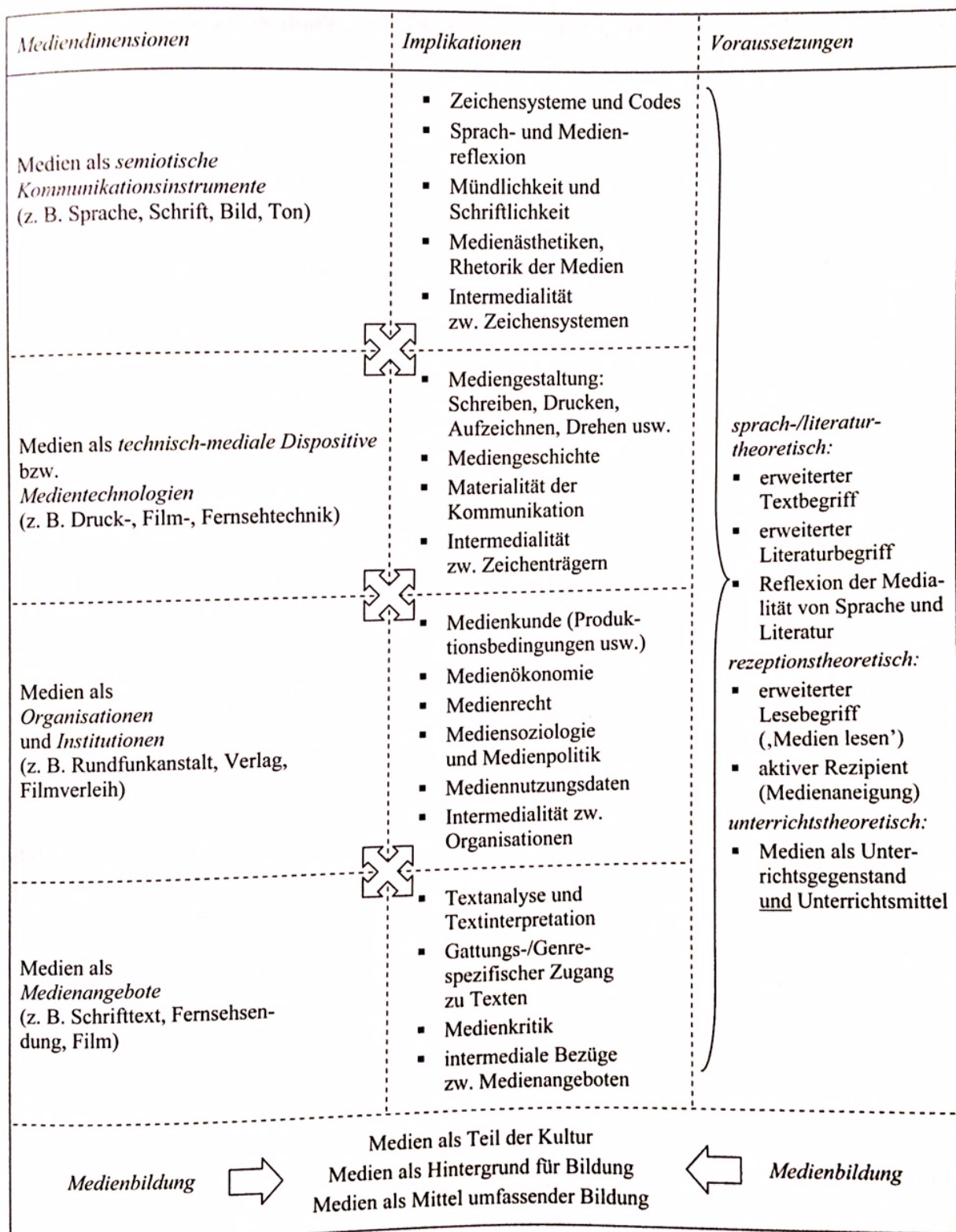


Abbildung 4-20: Dimensionen eines integrativen deutschdidaktischen Medienbegriffs nach STAIGER.¹⁰⁰⁷

¹⁰⁰⁷ Ebd. S. 215.

Im weiteren Verlauf folgen Ausführungen zu einer Erweiterung und Integration des Konzepts der Medienkulturkompetenz in die Deutschdidaktik in Form einer Medienkulturdidaktik. Elementarer Bestandteil und für die Geschichtsdidaktik interessant, sind Ableitungen und Zusammenfassungen STAIGERS aus verschiedenen, medienpädagogischen Bereichen, die über eine reine Mediennutzungskompetenz im Deutschunterricht hinausgehen. Wie in den Medienkompetenzmodellen auch, soll die Auseinandersetzung über Medien zu Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Medien führen. Als Begründung führt er an:

*„Wenn Medien heute [...] der kulturell geregelten Produktion, Distribution, Rezeption und Verarbeitung dessen dienen, was Menschen über die Dinge der Welt, über die sie umgebenden Menschen und über sich selbst denken und wissen, wenn sie vielfältigste Angebote zur Weltdeutung liefern und somit der zentrale Ort kultureller Identitätsbildung und SinnStiftung sind, dann hat dies für die schulische Bildung weit reichende Konsequenzen.“*¹⁰⁰⁸

Eine reine Mediennutzungskompetenz erscheint als zu kurz gegriffen, da darunter auch eine rein technische Vermittlung von Fähigkeiten im Umgang mit z.B. dem Computer zu verstehen wäre. Eine ähnliche Problematik also, wie sie auch die Medienpädagogik in den 90er Jahren in Form der Fokussierung auf bildungstechnologische Formen durchmachen musste. STAIGER greift daher auf die Unterscheidung von WERMEKE zurück, um hieraus die Begrifflichkeiten seiner Arbeit abzuleiten, wobei er die Mediennutzungskompetenz als „die Fähigkeit, sich der Medien der Gegenwartskultur zielgerichtet und funktional zu bedienen und dementsprechend begründete Auswahlentscheidungen zu treffen“ bezeichnet und impliziert folgende Aspekte:

- die Kenntnis der verschiedenartigen Effizienz von Medien
- die Kenntnis von nach Form und Inhalt verschiedenen Medienangeboten
- die Fähigkeit, die Dignität des Informationsgehaltes zu beurteilen
- die Fähigkeit, die Qualität der ästhetischen Realisierung einzuschätzen
- Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die den Zugang zu den Angeboten eröffnen
- Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die eigene Gestaltung und Partizipation ermöglichen.¹⁰⁰⁹

Medienkulturkompetenz wird, im Hinblick auf die Gewordenheit von Kultur, als Fähigkeit bezeichnet, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren. Medienkulturkompetenz, soll – wie es auch in der Geschichtsdidaktik Forderungen zum Umgang mit Geschichtskultur gibt – aus einer gegenwartsorientierten Lebensweltlichkeit heraus, vermittelt werden. Zieht man die Ausführungen SCHMIDTS in Betracht, auf die sich STAIGER ja im Speziellen beruft, so soll die Gewordenheit der Kultur hierbei auch im Sinne der Medienhistoriographie betrachtet werden. Medientechnologie beschränkt STAIGER

¹⁰⁰⁸ Ebd. S. 222.

¹⁰⁰⁹ Wermeke 2002a, S.46. Zitiert nach ebd. S. 223.

hierbei nicht auf Technik, sondern auf alle semiotischen Erscheinungsformen von Kommunikation.¹⁰¹⁰

Als Handlungsfelder, im Sinne von Leitlinien, sind für eine Medienkulturdidaktik nach STAIGER insgesamt relevant¹⁰¹¹:

- **Reflexion:** Vergegenwärtigung, Aufarbeitung und Bewertung des individuellen Erlebens von Sprache, Literatur und Medien, ihrer Systematiken, Strukturen und Anwendungsweisen sowie ihres gesellschaftlich und kulturellen Stellenwerts; Nachdenken über die Medialität jeglicher Kommunikation → **Sprach- und Medienreflexion**
- **Analyse:** von der Wahrnehmung ausgehende Beurteilung und Kritik des Inhalts und der Gestaltung von Texten – im Sinne eines erweiterten Textbegriffs – und somit ein analytischer Zugang zu verschiedenen Medienästhetiken → **Analyse von Medienangeboten und Textverstehen**
- **Produktion:** praktische, aktive oder produktive Sprach- und Textarbeit und somit ein handlungsorientierter Zugang zu verschiedenen Medienästhetiken; Transfer der reflexiven und analytischen Erkenntnisse in die Schreib- und Medienpraxis → **Produktion und Gestaltung von Texten bzw. Medienangeboten**

4.9.5 Curriculare Ausdifferenzierungen von Medienbildung und Medienkompetenz: Erwartungen, Aufgaben und Perspektiven

Wie eine sinnvolle Ausdifferenzierung von Medienkompetenz und einer Strukturierung curricularer Überlegungen aussehen kann, liegt in den seltensten Fällen von den o.g. Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Medienkompetenzmodellen vor. Zumeist erfolgen Vorschläge zur Operationalisierung durch entsprechende Kommissionen der Kultusbehörden der einzelnen Bundesländer, der Länderkommission Medienbildung oder der Medienzentren. Dennoch gibt es Ausnahmen. TULODZIECKI zeigt die nachfolgenden drei grundsätzlichen Zugangsarten¹⁰¹² auf:

- Strukturierung nach Feldern bzw. Bereichen von Medienkompetenz: Hier sind die oben erwähnten vier Felder der Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung nach BAACKE hervorzuheben. Oder TULODZIECKI z.B. teilt

¹⁰¹⁰ Ebd. S. 224.

¹⁰¹¹ Ebd.

¹⁰¹² Tulodziecki, Gerhard: Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen 2007, http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/tulodziecki/Standards_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 19.09.2012., S.5

diese in zwei Handlungsfelder sowie drei handlungsrelevante Inhalts- und Reflexionsfelder auf.

- Strukturierung nach Dimensionen bzw. Teilkompetenzen – wie dies zum Bsp. AUFENANGER mit sechs unterschiedlichen Dimensionen beschreibt (Vgl. Kapitel 4.9.3 Aufenanger).
- Strukturierung nach Medienarten – dabei werden die Kompetenzen entsprechend nach Leitmedien wie z.B. Text, Bild, Film oder Audio aufgeteilt

TULODZIECKI beschreibt exemplarisch und auszugshaft Vorschläge für ein Curriculum und Kompetenzraster.¹⁰¹³ Er verwendet hierzu die von ihm entwickelten fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung. MOSER hat seinem Modell ab 2006 ebenfalls eine Strukturierung nach drei Handlungsfeldern vorgenommen und diesen jeweils drei Kompetenzbereiche (Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz) zuwiesen. Auf das entstehende Raster hin werden die jeweiligen Standards, ähnlich wie bei TULODZIECKI, den entsprechenden Alters- bzw. Kompetenzstufen beigeordnet.

¹⁰¹³ Ebd.

5 Medienbildung und Medienkompetenz als bildungspolitische Aufgabe der Bundesländer

5.1 Medienbildungsoffensiven: Aus der Medienpädagogik in die Bildungspläne

Ein einvernehmliches Verständnis von Medienpädagogik und deren Bezug zu Medienbildung und Medienkompetenz zu generieren ist, wie es in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt wurde, extrem vielschichtig und komplex. Daher fiel es der Medienpädagogik bisher nicht leicht, sich ihrer wichtigen Rolle gemäß in den Bildungsplänen der Länder nachhaltig zu verankern. Bislang wurde hauptsächlich der technische Aspekt der Medienkompetenz in Form von „Informationstechnologischer Grundbildung“ oder dem Fach „Informatik“ in die Bildungspläne mitaufgenommen. Medienbildung wurde gerne an außerschulische Initiativen¹⁰¹⁴ „ausgelagert“¹⁰¹⁵. Mehrere pädagogische Landesinstitute einzelner Bundesländer sind mit ähnlichen Grundaufgaben in der Unterstützung an Schulen betraut, z.B. Medienkonzeptentwicklung, Mediendistribution, Fortbildungen, Medienentwicklungsplanung, Support für schulische Netze und der Entwicklung integrierter Bildungspläne.¹⁰¹⁶ Vertretungen dieser Landesinstitute veranstalten gemeinsam eine jährlich stattfindende „Länderkonferenz Medien und Bildung“, deren Titel sie selbst gerne verkürzt als „Länderkonferenz Medienbildung“ (LKM) wiedergibt und damit ihr medienpädagogisches Bildungsverständnis präzisiert. Die LKM bezieht gemeinsam Position in aktuellen Diskussionen und Grundsatzfragen der Medienbildung und hat unter der Leitung von BARTSCH 2008 ein eigenes „Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung“ erstellt. Dieses „versteht sich als länderübergreifende Positionsbestimmung im Sinne einer Reflexions- und Orientierungshilfe für die Beschreibung und Umsetzung fachspezifischer und fächerübergreifender Kompetenzerwartungen in Bezug auf die schulische Medienbildung in ihrer gesamten Breite des Lernens mit und über Medien“.¹⁰¹⁷ Schulische Medienbildung wird dazu nachfolgend in sechs Kompetenzbereichen betrachtet (s. Abb. 5-1):

¹⁰¹⁴ Vgl. hierzu z.B. die Initiativen: Kindermedienland (<https://www.kindermedienland-bw.de>), Medien&Bildung.com (<http://medienundbildung.com/>) oder Stiftung Medienkompetenz Südwest (MKFS) (<http://www.lfk.de/>) im Südwesten Deutschlands, um nur einige innerhalb dieser Region zu nennen.

¹⁰¹⁵ Friedrichs, Henrike/Gross, Friederike von: Erzieherischer Jugendmedienschutz: Medienpädagogische Initiativen und Projekte. Bd. 22, S. 257–294.

¹⁰¹⁶ Ziele der Länderkonferenz Medienbildung: <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/sites/ziele.html> aufgerufen am 13.10.2014.

¹⁰¹⁷ Vgl. Länderkonferenz MedienBildung (Anm. 716). Konzept unter Mitwirkung von Prof. Dr. Paul Bartsch <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf> aufgerufen am 13.10.2014.

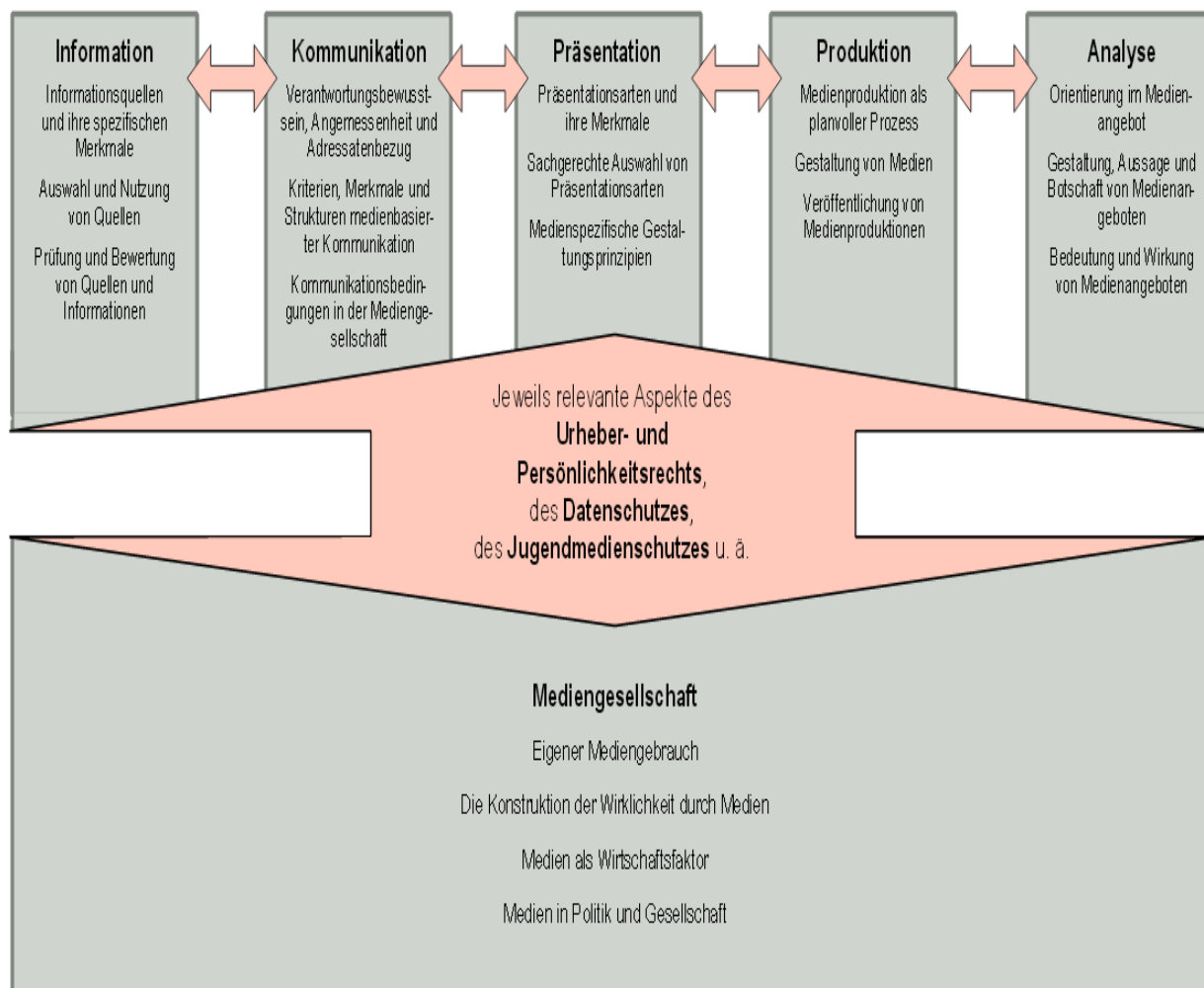


Abbildung 5-1: Modell eines kompetenzorientierten Konzepts für die schulische Medienbildung nach der Länderkonferenz Medienbildung.

Diese Kompetenzbereiche weisen unterschiedliche Wechselbeziehungen und Zusammenhänge auf, wobei die Bereiche Information, Kommunikation und Präsentation vorrangig dem methodisch-didaktischen „Lernen mit Medien“ zugewiesen werden und die Bereiche Produktion, Analyse und Mediengesellschaft dem inhaltlichen „Lernen über Medien“ zugeordnet werden. Auf alle Bereiche hin zu reflektieren gilt der Unterbereich der „Mediengesellschaft“. Ebenso umfassend werden Aspekte des Urheber- und Persönlichkeitsrechts, des Daten- und Jugendmedienschutzes betrachtet. Die Umsetzung in Schulen soll „ein übergreifender Konsens in Bezug auf kompetenzorientierte schulische Medienbildung (Gesamtkonzept als Orientierung) bilden“. Daraus entsteht ein „modulares schulisches Medienkonzept, das die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen der Medienbildung in Bezug setzt zur konkreten Schule und ihren technologischen, organisatorischen, inhaltlichen und personellen Gegebenheiten“¹⁰¹⁸. Es umfasst folgende Aspekte:

¹⁰¹⁸ Vgl. Eröffnungsvortrag Prof. Dr. Paul Bartsch Schulmedientage 2010 in Göttingen: "Medienbildung 2.0 - aktuelle Herausforderungen an Schule und Unterricht - Überlegungen und Thesen zwischen Programmatik und Pragmatik. Abrufbar unter: <http://nline.nibis.de/schulmedientag/menue/nibis.phtml?menid=1137> aufgerufen am 14.10.2014.

- Medien- und Methoden-Curriculum (als Spiralcurriculum)
- Schulinterne Lehrpläne, die fächerverbindende Unterrichtssequenzen mit inhaltlichem Bezug zur Medienwelt aufbereiten
- Dynamisches Ausstattungskonzept, das nicht Technologien in den Vordergrund stellt, sondern deren sinnvolle unterrichtliche Nutzung
- Qualifizierungs-(Personalentwicklungs-)konzept zum zielgerichteten Erwerb medienpädagogischer Kompetenz durch die Lehrerschaft
- Verankerung von Medienaspekten im Schulprogramm
- Externe medienpädagogische Beratung und Prozessbegleitung
- Kooperation mit Partnern, Kompetenznetzwerke aufbauen

Die LKM sieht ihren Entwurf als eine Fortschreibung, bzw. eine konkrete Form der Umsetzung der Ideen und Ziele u.a. des Modells von TULODZIECKI. Das Konzept lehnt sich dabei an die fünf Aufgabenfelder der Medienkompetenz TULODZIECKIS an und formuliert sie zu

- mit Informationen umgehen,
- sich mittels Medien austauschen,
- Medien analysieren,
- Medien produzieren,
- und die Mediengesellschaft verstehen,

um.¹⁰¹⁹

Das Konzept der LKM wird von unterschiedlichen Vertretern und Institutionen der Medienpädagogik aufgegriffen. So bezieht sich die GESELLSCHAFT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK UND KOMMUNIKATIONSKULUR (GMK) ebenfalls auf das Konzept der LKM und verweist dezidiert auf einen Zusammenhang zwischen dem Modell von TULODZICKI und dem Modell der LKM. In einem Positionspapier der GMK Fachgruppe Schule heißt es:

„Medienkompetenz ist wesentliches Ziel von Medienbildung. In Anlehnung an die Überlegungen von G. TULODZIECKI umfasst Medienkompetenz [...]“¹⁰²⁰

Im Anschluss an das Modell TULODZICKIES werden die neu gebildeten Kompetenzbereiche der LKM als „alternative Lesart“ beschrieben.

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur ist seinerseits mitverantwortlich für das sog. „Medienpädagogische Manifest“¹⁰²¹ 2009, das im Rahmen der

¹⁰¹⁹ Vgl. Bartsch:

http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/veranstaltungen/foren/landeskonferenz_medienbildung/webtexte/bartsch_ppt.pdf.

¹⁰²⁰ Positionspapier der GMK, erarbeitet von der Fachgruppe Schule März 2011: „Medienbildung nachhaltig in Schulen verankern“: http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/positionspapier_gmk_fachgruppe_schule.pdf aufgerufen am 15.10.2014.

Aktion „Keine Bildung ohne Medien“ formuliert wurde. Darin fordern über 100 z.T. namenhafte Vertreter und Institutionen der Medienpädagogik¹⁰²² eine bessere und nachhaltigere Verankerung von Medienbildung in den Bildungsplänen der Bundesländer. Trotz beachtlicher Fortschritte in Theorie, Forschung und Praxis und einer Vielzahl an theoretischen und empirischen Arbeiten und einem breit gefächerten medienpädagogischen Bildungsangebot, konnte sich Medienbildung nicht im geforderten Maße durchsetzen. Obwohl „inhaltliche Anteile der Medienbildung in zahlreiche Fachlehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien integriert worden sind (nicht zuletzt auf Vorschlag von Medienpädagogen und -pädagoginnen hin, die ja bundesweit mehrheitlich eine integrative Medienbildung favorisieren)“¹⁰²³, wird Medienbildung, weder dem Lernenden noch dem Lehrenden, als komplexe Qualität erkennbar. „Sie bleibt damit abhängig von Zufälligkeiten, sie wird in Teilstücke zerhackt, die mit komplexer Lebenswirklichkeit wenig zu tun haben, sie kann auch nicht entsprechend nachgewiesen und damit für die eigene Lebensplanung in die Waagschale geworfen werden.“¹⁰²⁴ Das Manifest schlägt daher vor:

„Medienkompetentes Handeln setzt fundierte Kenntnisse über die verschiedenen Medien voraus: Kenntnisse über technische Grundlagen und ästhetische Formen, über die Bedingungen und Formen medialer Produktion und Verbreitung in der Gesellschaft, ein Bewusstsein für die kulturell - kommunikative, ökonomische und politische Bedeutung, die Medien in globalisierten Gesellschaften haben. Medienkompetenz zielt auf die Fähigkeit zur sinnvollen, reflektierten und verantwortungsbewussten Nutzung der Medien. Hierzu gehören u.a. die Fähigkeit zu überlegter Auswahl, zum Verstehen und Interpretieren medialer Codes, zu einer reflektierten Verwendung von Medien in Freizeit, Schule und Beruf. Das aktive und kreative Gestalten mit Medien für Selbstaussdruck, für die Artikulation eigener Themen, für Kontakt und Kommunikation ist ein weiterer, zentraler Bereich von Medienkompetenz. Schließlich fördert Medienpädagogik die Medienkritik, die sich sowohl auf die gesellschaftliche Medienentwicklung als auch die (selbstreflexive) Mediennutzung und die eigene Gestaltung mit Medien bezieht.“¹⁰²⁵

Die Aktion „Keine Bildung ohne Medien!“ (KBoM!) versucht durch verschiedene Aktionen, wie zum Beispiel einem offenen Brief an die Parteien, einer Internetplattform und Apps auf ihr Anliegen aufmerksam zu machen.¹⁰²⁶ Das Manifest führte zur Bildung regionaler „Runder

¹⁰²¹ KBoM - Keine Bildung ohne Medien!: Medienpädagogisches Manifest, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf>, aufgerufen am 15.10.2014.

¹⁰²² darunter die Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Fachgruppe Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik - und Kommunikationswissenschaft und der JFF – Jugend, Film, Fernsehen e.V.

¹⁰²³ Bartsch, Paul: Standarddiskussion und Kompetenzorientierung in der Medienbildung. Ein aktueller Problemaufriss, <http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1chaplin/files/bartsch.pdf>, aufgerufen am 15.10.2014.

¹⁰²⁴ Ebd.

¹⁰²⁵ Vgl. KBoM - Keine Bildung ohne Medien! (Anm. 1020).

¹⁰²⁶ Vgl. „Keine Bildung ohne Medien“: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/> aufgerufen am 14.10.14.

Tische“. Hier ist besonders die Gruppe in Baden-Württemberg unter NIESYTO herauszugheben.¹⁰²⁷

Einfluss nahm die LKM, die GMK und die KBoM! auf eine Stellungnahme der Kultusministerkonferenz 2012, die die Entwicklung von umfassender Medienkompetenz durch Medienbildung als eine gesamt-gesellschaftliche Aufgabe für alle Bundesländer fordert. Sie bezeichnet Medienbildung als „Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben“¹⁰²⁸. Betont wird, dass sich durch den didaktisch-methodischen Gebrauch digitaler Medien zugleich Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung individueller und institutioneller Lehr- und Lernprozesse ergeben. Es wird ebenfalls betont, dass Medienbildung als Lernen mit Medien und Lernen über Medien in den Lehr- und Bildungsplänen der Länder „zwar durchgängig ausgewiesen“ ist, „allerdings unterscheiden sich Art, Umfang und Ausführlichkeit der Angaben deutlich“. Daher wird es als wünschenswert betrachtet, in den einzelnen Fächern würden „die Aktualisierung und Akzentuierung der Medienbildung“¹⁰²⁹ einbezogen.

Es wird die Auffassung vertreten, dass Medienbildung nicht als separates Schulfach unterrichtet wird, wie dies in vielen Bundesländern unter der Bezeichnung IKT oder Informatik, üblich war, sondern als Querschnittskompetenz. Sie folgt damit den Konzepten der Medienpädagogik:

„Medienbildung trägt bei zum Erwerb fachlicher wie überfachlicher Kompetenzen, die für die aktuelle Lebensgestaltung ebenso wie für die Bewältigung künftiger Herausforderungen unverzichtbar sind. Medienbildung in der Schule ist kein Unterrichtsfach und hat keine entsprechend ausgeprägte fachdidaktische Tradition.“¹⁰³⁰

Als Vorlage wird der Rückgriff auf bereits bestehende „kompetenzorientierte Konzepte zur schulischen Medienbildung“ genannt. Hier wird, jedoch ohne jegliche Fußnote oder Hinweis, auf die Übernahme des Konzepts der LKM verwiesen. Als übergreifende Aufgaben für eine schulische Medienbildung werden folgende Ziele identifiziert:

- Unterstützung und Gestaltung innovativer und nachhaltiger Lehr- und Lernprozesse
- Selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe an Politik, Kultur und Gesellschaft
- Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung
- Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile

¹⁰²⁷ Vgl. „Vorschlag für einen „Runden Tisch Medienbildung“ in Baden-Württemberg“ : http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/wp-content/uploads/2009/12/Vorschlag-f%C3%BCr-einen-Runden-Tisch-Medienbildung_Mai-2012.pdf, aufgerufen am 14.10.14.

¹⁰²⁸ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) (Anm. 225).

¹⁰²⁹ Ebd. S. 6.

¹⁰³⁰ Ebd.

- Schutz von Kindern und Jugendlichen vor negativen Einflüssen und Wirkungen von Medien

Der Bund veröffentlichte 2014 eine neue „Digitale Agenda 2014-2017“, bei der explizit eine deutliche Verstärkung des „Digitalen Lernens“ in den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer gefordert wird:

„Die Bundesregierung wird sich daher gemeinsam mit den Ländern und unter Einbindung weiterer Akteure im Bildungsbereich für den stärkeren Einsatz digitaler Medien in der Bildung und im gesamten Lebenslauf einsetzen. Der Bund wird gemeinsam mit den Ländern und weiteren Akteuren aus allen Bildungsbereichen eine Strategie „Digitales Lernen“ entwickeln, die die Chancen der digitalen Medien für gute Bildung entschlossen nutzt, weiter entwickelt und umsetzt.“¹⁰³¹

5.2 Medienbildung in einzelnen Bundesländern

Erstmalig ist 2014 unter der Schirmherrschaft der Initiative D21 e.V. eine ländervergleichende Studie zur Verankerung der Medienbildung¹⁰³² auf 87 Seiten mit zahlreichen Verweisen auf andere Studien erschienen. Die Initiative gründete sich 1999 aus einem branchenübergreifendem Netzwerk von annähernd 200 Mitgliedsunternehmen und -organisationen sowie politischen Partnern aus Bund, Ländern und Kommunen zur Förderung der Informations- und Kommunikationstechnologien in der Informationsgesellschaft. Die Initiative wurde mit der Aufgabe gegründet, die digitale Spaltung in Deutschland zu verhindern.¹⁰³³ Ebenfalls wird die Auffassung befürwortet, die Beherrschung der Digitalen Medien gelte, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, als „vierte Kulturtechnik“, wie dies der damalige Bundeskanzler und Gründungsmitglied GERHARD SCHRÖDER im Interview 2000 mitteilte.¹⁰³⁴ Diese Auffassung vertreten seither die verschiedenen Bundesregierungen weiterhin, wie dies z.B. im Jahresbericht der Bundesregierung 2009/10¹⁰³⁵ oder im aktuellen

¹⁰³¹ Bundesregierung: Digitale Agenda 2014 - 2017 2014, <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/digitale-agenda-2014-2017,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf>, aufgerufen am 26.02.2015.

¹⁰³² Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert: Medienbildung an deutschen Schulen 2014, http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf, aufgerufen am 20.02.2015.

¹⁰³³ Initiative D21 e.V.; Über uns: <http://www.initiaved21.de/ueber/> aufgerufen 20.02.2015.

¹⁰³⁴ SURVIVAL IM NETZ DAS INTERNET-ZEITALTER VERÄNDERT DAS STUDIUM - ALLES GEHT SCHNELLER: <http://www.spiegel.de/spiegel/unispiegel/d-17858440.html> aufgerufen 20.02.2015.

¹⁰³⁵ Medienkompetenz als Kulturtechnik: <http://www.bundesregierung.de/statisch/jahresbericht/Webs/Breg/jahresbericht/DE/KulturUndMedienpolitik/MedienkompetenzAlsKulturtechnik/medienkompetenz-als-kulturtechnik.html> aufgerufen 20.02.2015.

Internetauftritt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)¹⁰³⁶ in Erscheinung tritt.

Neben den erwähnten Zielen analysiert die Studie ferner die gesellschaftlichen Herausforderungen und Anforderungen an eine zeitgemäße schulische Medienbildung und arbeitet die Erfolgsfaktoren und Hindernisse einer erfolgreichen Integration digitaler Medien heraus.

Trotz des Postulates der „Medienbildung“, die eben nicht auf einen bestimmten, technologischen Aspekt beschränkt ist, nimmt die Studie als zukünftige Zielsetzung an, dass „jeder Schüler [...] eine umfassende Kompetenz im souveränen Umgang mit digitalen Medien entwickeln [soll]“¹⁰³⁷. Gleichzeitig soll das pädagogische Potential digitaler Medien für das schulische Lehren und Lernen ausgeschöpft werden“. Auf den digitalen Aspekt verkürzt wird hier das medienpädagogische Postulat des Lernens *mit* und *über* Medien weitergetragen.

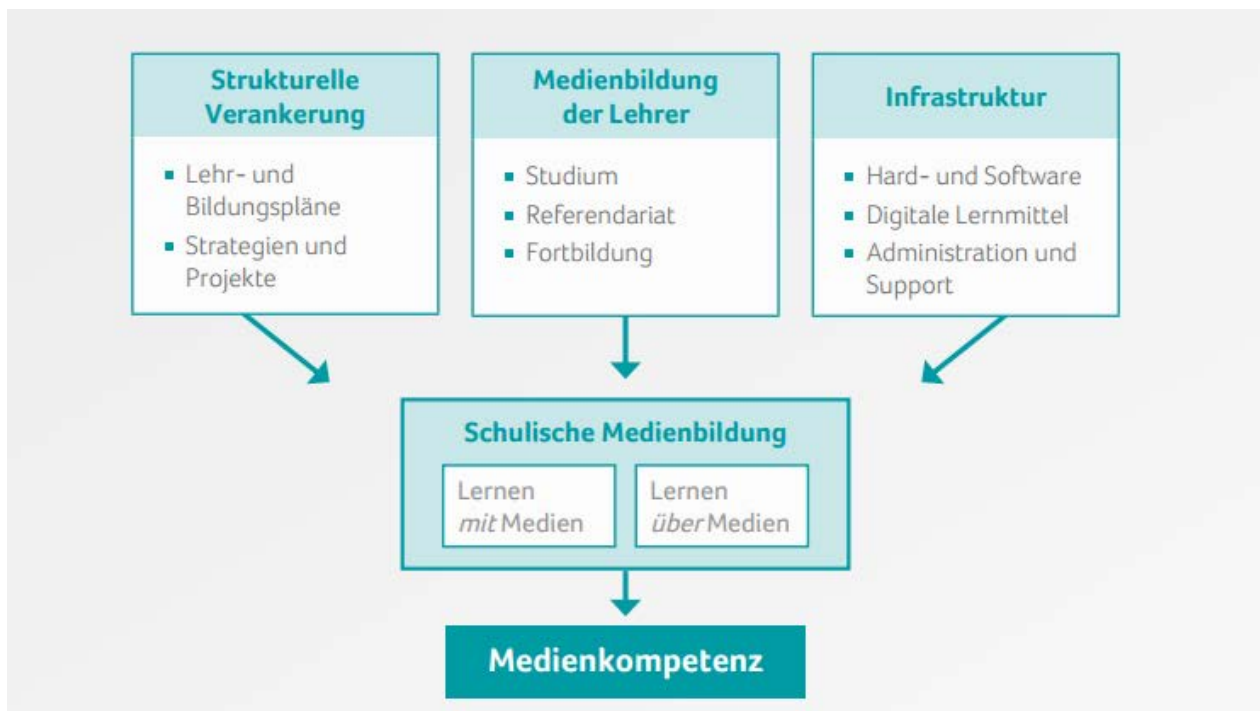


Abbildung 5-2: Modell zur schulischen Vermittlung von Medienkompetenz¹⁰³⁸

Jedoch wird Medienbildung nicht mit einer „technische Bedienkompetenz“ gleichgesetzt, sondern „mit einem verantwortlichen und auch in schöpferisch-kreativer Hinsicht produktiven Einsatz moderner Kommunikationstechnik“. Darüber hinaus gelten Kenntnisse

¹⁰³⁶ Digitale Medien in der Bildung: <http://www.bmbf.de/de/16684.php> aufgerufen 20.02.2015.

¹⁰³⁷ Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert: Medienbildung an deutschen Schulen 2014, http://www.initiatived21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf, aufgerufen am 20.02.2015. S.7.

¹⁰³⁸ Ebd.

in kritischen Bereichen wie Datensicherheit, Datenschutz und Urheberrecht für ein selbstständiges Leben in der digitalen Gesellschaft als unverzichtbar. Diese Fähigkeiten werden von den Autoren der Studie als „wesentliche Basisqualifikationen für das spätere Ausbildungs- und Erwerbsleben“ gesehen, „wo die Digitalisierung meist schon viel weiter fortgeschritten ist als im schulischen Bereich“. Somit kommen auch die Autoren dieser Studie zur Schlussfolgerung: „Medienkompetenz wird damit zu einer weiteren Kulturtechnik, vergleichbar dem Lesen, Schreiben und Rechnen.“¹⁰³⁹ Als grundlegende Definition übernehmen die Autoren die Darstellung der KMK Konferenz bei der Medienbildung als „dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt“¹⁰⁴⁰ beschrieben wird. Es wird deutlich darauf hingewiesen, dass durch die verstärkte Möglichkeit zur Partizipation im Web 2.0 Fähigkeiten benötigt werden, um mit „Konfrontationen und widersprüchlichen Perspektiven umzugehen“. Bei der Medienkompetenzförderung geht es folglich auch darum, eine „angemessene digitale Streitkultur zu entwickeln“ und „Vorstellungen über Ästhetik, moralische Haltungen und Rollenverständnisse“¹⁰⁴¹ zu entwickeln. Eine große Rolle sollen die Gefahren der Medienwelt einnehmen, bei der im Vordergrund stehen soll, Gefahren zu erkennen und ihnen aktiv zu begegnen. Aufgaben und Inhalte sind beispielsweise der Umgang mit persönlichen Daten und dem Urheberrecht sowie die Konfrontation mit entwicklungsbeeinträchtigenden Inhalten und Darstellungen.

Die Studie übernimmt ebenfalls die Empfehlung des „kompetenzorientierten Konzepts für die schulische Medienbildung“ der Länderkonferenz Medienbildung (LKM 2008).

Trotz dieser eindeutigen Vorgaben und Definitionen wird z.B. bei der Befragung der Lehrkräfte zu Unterrichtsinhalten der Medienbildung wiederum nur der technische Einsatz abgefragt. Bei den genannten Items der Befragung, taucht kein einziger Medienbildungsaspekt auf, der eindeutig über eine Medienkompetenz hinauszeigen würde (s. Abbildung 5-3). Hörspiele, Podcasts und Filme wären hierbei ideale Ausgangsorte für Medienbildungsaspekte – dezidiert genannt werden hingegen keine.

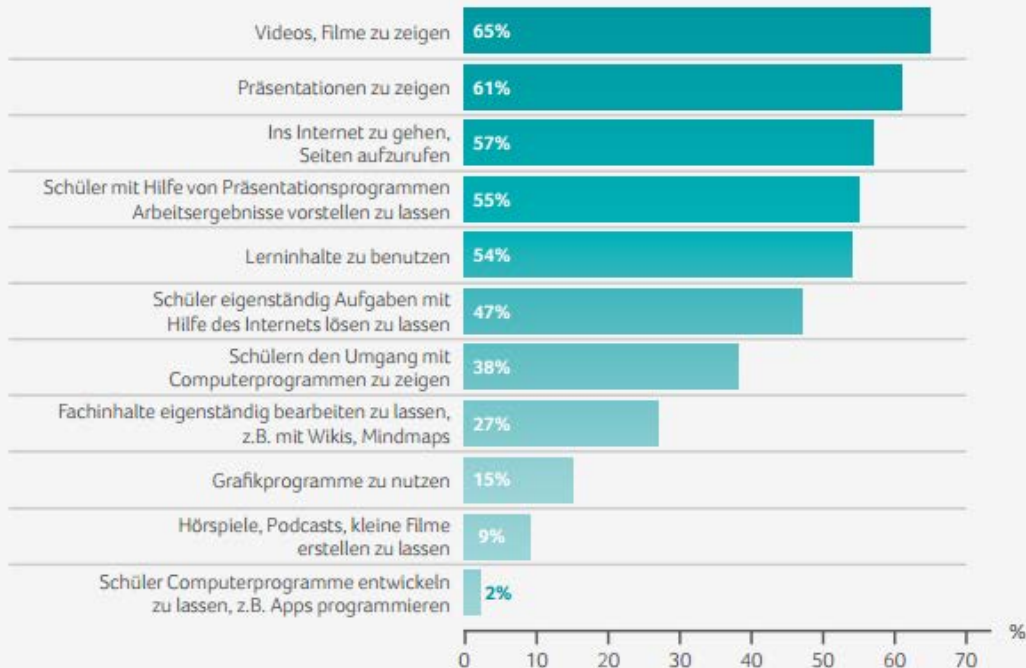
¹⁰³⁹ Ebd. S.11.

¹⁰⁴⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) (Anm. 225).

¹⁰⁴¹ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave (Anm. 1031). S. 30.

Abbildung 15: Einsatzspektrum der digitalen Medien (Lehrerbefragung)

Lehrkräfte nutzen digitale Medien im Unterricht, um



Basis: Gesamtdeutsches Sample aus 507 Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen

Quelle: Eigene Darstellung nach IfD, 2013

Abbildung 5-3: Einsatzspektrum der digitalen Medien (Lehrerbefragung).¹⁰⁴²

Der inhaltliche Aufbau der Studie orientiert sich weiterführend an folgenden Vorgaben, um die Maßgabe, dass Medienbildung als integriert zu gelten habe, als erfüllt zu betrachten:

„Erstens muss Medienbildung strukturell als essenzieller Bestandteil im schulischen Bildungsauftrag verankert sein. Zweitens müssen die Lehrkräfte selbst medienkompetent und medienpädagogisch geschult sein. Und drittens muss an den Schulen die erforderliche Infrastruktur zur Nutzung digitaler Medien vorhanden sein.“¹⁰⁴³

Da sich die Studie ausschließlich auf Projekte und Initiativen zur Förderung von digitalen Medien konzentriert, sind Projekte zu Radio und TV oder Filmprojekte von der Erhebung ausgeschlossen. Dass z.B. die Förderung von Filmanalysen sowohl im analogen Bereich, als auch im Bereich des digitalen Films, hier im Bereich der sozialen Videoplattformen, wie u.a. Vimeo oder YouTube, Medienbildungsaspekte abbildet, bleibt unbeachtet. Die einzelnen Informationen und Datensätze wurden durch Webanalysen und anhand öffentlich zugänglicher Informationen analysiert. Ergänzend wurden telefonische Expertengespräche in

¹⁰⁴² Ebd. S. 32.

¹⁰⁴³ Ebd. S.12.

Form von qualitativen, offenen Interviews geführt und Best-Practice Schulen mit vorbildlicher Medienintegration aus dem In- und europäischen Ausland ermittelt und ausgewertet.¹⁰⁴⁴

Die Auswertung erfolgte nach Bundesländern getrennt, die an dieser Stelle nicht alle vorgestellt werden sollen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich überregional mit der Integration von Medienbildung in das Fach Geschichte und in dessen Fachdidaktik. Baden-Württemberg soll aufgrund des besonderen Schwerpunktes dieser Arbeit, Berücksichtigung finden – auch weil sie im Rahmen der Landeslehrkräfteausbildung in Baden-Württemberg entstanden ist. Jedoch sollen nur die beteiligten Institutionen und die Gesamteinschätzung wiedergegeben werden:

Medienbildung in Baden-Württemberg in der Analyse der D21 e.V. Studie¹⁰⁴⁵

„Institutionen

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen
- Regierungspräsidien
- Landesmedienzentrum (LMZ)

Strukturelle Einschätzung:

Eine übergeordnete Strategie für Medienbildung existiert nicht. Allerdings will die Landesregierung zusammen mit externen Fachleuten im Rahmen einer „Strategischen Arbeitsgruppe Medienbildung Baden-Württemberg“ die Verankerung der Medienbildung weiter verbessern. Für die Sekundarstufe I existiert ein Bildungsplan „Informationstechnische Grundbildung“, dessen Inhalte fächerübergreifend vermittelt werden sollen, wobei Deutsch als Leitfach fungiert. Zusätzlich werden für die meisten Fächer und Schularten Hinweise zum Einsatz neuer Medien im Unterricht gegeben. Allerdings überarbeitet das Land derzeit den Bildungsplan von 2004 und will künftig noch stärker auf vernetztes Lernen setzen. Bestandteil der Reform sind auch verschiedene Leitperspektiven, darunter zur Medienbildung, die wiederum fächerübergreifend verankert werden sollen. Zu vermittelnde Kompetenzen in den Bereichen Information, Kommunikation, Präsentation, Produktion, Analyse, Reflexion, Mediengesellschaft, Jugendmedienschutz, Persönlichkeits-, Urheber-, Lizenzrecht und Datenschutz sollen dann für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 detailliert festgelegt werden. Die Aktivitäten des Landes werden durch eine „Medienoffensive“ der Regierungspräsidien unterstützt und die diversen medienpädagogischen Aktivitäten und Akteure über die Internetplattform „Kindermedienland Baden-Württemberg“ vernetzt und gebündelt.“

¹⁰⁴⁴ Ebd. S.12f. „Die Experten setzen sich zusammen aus Vertretern der Wissenschaft, Bundes- und Landespolitik, Vereine und Initiativen, Bildungswirtschaft, kommunalen Schulträger, Schulleitung, Lehrer und Lehrerverbände. In den Interviews beantworteten die Experten Fragen zu ihrer jeweiligen Perspektive auf den aktuellen Stand der Medienbildung, zu Hemmnissen und Erfolgsfaktoren sowie möglichen Handlungsempfehlungen zur Förderung der schulischen Medienbildung. Prägnante Aussagen aus den Expertengesprächen sind zu einem kurzen Statement zusammengefasst und von den Experten freigegeben worden.“

¹⁰⁴⁵ Ebd. S. 41.

Baden-Württemberg verfügt nach der Studie über eine gute, technologische Infrastruktur, die auch eine standardisierte Netzwerklösung zur Verfügung stellt. Weiterhin existiert eine sehr gute Medienbereitstellung für unterrichtliche Zwecke und eine technische, sowie didaktische Beratung über die einzelnen Medienzentren und das Landesmedienzentrum.

Zusammenfassung der Ergebnisse:

Die Autoren haben mit ihrer Arbeit eine sehr komplexe Aufgabe bewältigt, da die Bundesländer bei der Integration von Medienbildung einerseits und bei der Darstellung ihrer Projekte und Initiativen andererseits, sehr unterschiedlich und disparat vorgehen. Eine Zusammenführung und Strukturierung der Daten ist dadurch sehr beschwerlich. Als Ergebnis wird festgestellt, dass alle Bundesländer zwar fächerintegrierte Maßnahmen zur Medienbildung durchführen, jedoch auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Dabei wird festgestellt, dass die Verbindlichkeit und der Umfang des Lernens mit und über digitale Medien sich in den einzelnen Fachlehrplänen sehr deutlich unterscheiden.¹⁰⁴⁶ Die Autoren bilden daher zwei Kategorien, nach denen die einzelnen Konzepte zusammengefasst werden:

- a) kursähnliche Angebote der Bundesländer, die mit einem eigenen Curriculum in die bestehenden Fächer integriert werden (vgl. Abbildung 5-5).
- b) zusätzliche medienbezogene Pflicht- und Wahlpflichtfächer, die als eigenständiges Fach mit einem festen Stundendeputat unterrichtet werden (vgl. Abbildung 5-4).

¹⁰⁴⁶ Ebd. S. 57.

Land	Name		Jahrgang	Inhaltliche Schwerpunkte
Baden-Württemberg	Informations-technische Grundbildung (ITG)		Jg. 5-10	Deutsch fungiert als Leitfach. Der Kurs soll Schüler zum selbstbestimmten und kreativen, aber auch kritischen Umgang mit digitalen Medien als Informations-, Kommunikations-, und Ausdrucksmittel befähigen
Bremen	Bildungsplan Medienbildung		Alle Jg. Umfang ist schulindividuell	Fächerübergreifende Standards zu den Kompetenzbereichen Kommunikation, Information, Visualisierung und Gestaltung, Präsentation und Analyse / Reflexion
Hessen	Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung (IKG)		Jg. 5-10 Umfang ist schulindividuell	Die integrative und fachübergreifende Umsetzung wird schulintern geplant. Es gibt Vorschläge für die Integration digitaler Medien in die einzelnen Fächer. Inhalt sind grundlegende Bedienkompetenzen
Mecklenburg-Vorpommern	Medienerziehung		Alle Jg. Umfang ist schulindividuell	Die integrative und fachübergreifende Umsetzung wird schulintern anhand von 7 Leitthemen geplant: Fernsehen; Internet; Information und Nachrichten; Werbung; Unterhaltung und Medien; Gewalt in den Medien; Kommunikation und Globalisierung; Simulation durch Medien
Saarland	Informations-technische Grundbildung (ITG)		Jg. 5 38 Stunden	Die konkrete Umsetzung liegt bei der Schule. Hauptziel der ITG ist die Fähigkeit, mit Standardsoftware und dem Internet umzugehen
Schleswig-Holstein	Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung (IKTG)		Jg. 8 30-40 Stunden	Neben Bedienkompetenzen und typischen Computeranwendungen sollen auch die wirtschaftlichen und sozialen Folgen sowie Chancen und Risiken der digitalen Medien behandelt werden
Thüringen	Medienkunde		Jg. 5-10 2 WS pro Doppelklassenstufe	7 kompetenzorientierte Lernbereiche: Information und Daten; Kommunikation und Kooperation; Präsentation; Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation; Analyse, Begründung und Bewertung; Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz sowie Mediengesellschaft. Die Integration der Inhalte wird schulindividuell geplant. Meist wird Deutsch als Leitfach gewählt. Ein Medienpass dokumentiert die Umsetzung

(Jg. = Jahrgangsstufe, WS = Wochenstunden)

Quelle: Online verfügbare Informationen der Länder-Kultusministerien bzw. deren nachgeordneter Behörden

Abbildung 5-4: : Lehr-/Bildungspläne zur Medienkunde, die fachintegrativ umgesetzt werden – am Beispiel der gymnasialen Sekundarstufe I.¹⁰⁴⁷

Land	Fach	Pflichtstatus	Umfang	Inhaltliche Schwerpunkte
Bayern	Natur und Technik	P	Jg. 6-7 1 WS	Informatik ist ein Teil des Fachs und beinhaltet insbesondere den Umgang mit Text-, Grafik-, Präsentationssoftware und dem Informationsaustausch via Internet
	Informatik (nur an naturwissenschaftlichen Gymnasien)	P	Jg. 9-10 2 WS	Funktionen und Datenflüsse, Tabellenkalkulationssysteme, Datenmodellierung, Datenbanksysteme, gesellschaftlich relevante Aspekte
Berlin	Informations-technischer Grundkurs (ITG)	P	Jg. 7-8 1 WS	4 Module: Aufbau und Wirkungsweise von Informatiksystemen, Nutzung von Standardsoftware, Informationsverarbeitung, Leben mit vernetzten Systemen. Letzteres beinhaltet etwa das Thema Cyber-Mobbing und soziale Netzwerke
	Informatik	WP	Jg. 7-10 2-3 WS	5 Module: Informatiksysteme, Leben mit vernetzten Systemen, Informationssysteme, automatische und technische Systeme, Multimedia
Brandenburg	Informatik	P/WP	Jg. 7-10 Umfang variabel	Informatisches Modellieren, mit Informationen umgehen, Informatiksysteme verstehen, Probleme lösen, kommunizieren und kooperieren, Wechselwirkung zwischen Informatiksystemen, Mensch und Gesellschaft beurteilen
Hamburg	Informatik	WP	Jg. 7-10 2 WS	3 Module: Information strukturieren und präsentieren, Prozesse analysieren und modellieren, Daten und Prozesse
Mecklenburg-Vorpommern	Informatische Grundbildung	P	Jg. 5-6 1 WS	Textverarbeitung, Kommunikation
	Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT)	P	Jg. 7	AWT behandelt in Jg. 7 „Informatik im Wirtschaftsleben“ und beinhaltet Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Datenbanken, Internet
	Informatik	WP	Klassenstufe 7-10 2 WS	Verbindliche Inhalte sind in Jg. 7/8 „Informieren in Datenbanken“ und „Sparen und Kalkulieren“, in Jg. 9 „Publizieren“, in Jg. 10 „Sprachen und Sprachkonzepte“
Rheinland-Pfalz	Informatik	W (G9) WP (G8)	Jg. 8-9 3WS (G8) Jg. 9-10 2-3WS (G9)	Grundlagen der Informationsverarbeitung, algorithmisches Problemlösen, Nutzung und Modellierung von Datenbanken
Sachsen	Technik / Computer	P	Jg. 5 2 WS Jg. 6 1 WS	Das Fach zielt auf praktische technikbezogene Fähigkeiten wie dem Fertigen technischer Objekte. Informationsbeschaffung und -austausch mit dem Computer sind ein vergleichsweise kleiner Bestandteil
	Informatik	P	Jg. 7-8 1 WS Jg. 9-10 Integrativ 1 WS	Lernziele sind grundlegende informatische Kompetenzen wie das Modellieren von Zuständen und Abläufen und die Funktionalität von Informatiksystemen. Es werden auch gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt
Sachsen-Anhalt	Einführung in die Arbeit mit dem PC	WP	Jg. 7-8 1 WS	Grundaufbau und Bedienung eines Computersystems, Textverarbeitung und -gestaltung, Internet-Recherche und Kommunikation, Tabellen und Diagramme, computergestützte sowie Präsentationsgestaltung
	Moderne Medienwelten	WP	Jg. 9 2 WS	Der Kurs fördert eine umfassende Medienkompetenz und besteht aus zwei Bausteinen pro Halbjahr. Schwerpunkt erster Baustein: Analyse von Filmwelten, Fernsehwelten, Spielwelten und Medienspuren. Schwerpunkt zweiter Baustein: Medienproduktion
Schleswig-Holstein	Angewandte Informatik	P/WP	3-4 Jahre ab Jg. 5 2 WS	Schulindividuell als eigenständiges Fach oder WP. Neben informatischen Grundkenntnissen werden auch Chancen und Risiken digitaler Medien und Auswirkungen auf den Einzelnen und die Gesellschaft behandelt
Thüringen	Informatik	WP	Jg. 9-10 3 WS	Grundlage bilden Medienkompetenzen aus dem Kurs Medienkunde. Lernziel ist Basiswissen über Grenzen und Möglichkeiten von Informatiksystemen. Inhalt sind auch Wechselwirkungen zwischen digitalen Medien, Individuum und Gesellschaft

Abbildung 5-5: Eigenständige medienbezogene Pflicht- und Wahlpflichtfächer – am Beispiel der gymnasialen Sekundarstufe I¹⁰⁴⁸

¹⁰⁴⁸ Ebd. S. 58.

Einen noch deutlicheren Eindruck ermöglicht die geographische Darstellung der Ergebnisse (vgl. Abbildung 5-6). Hierbei werden die Bundesländer nach ihren „Grundmuster im Hinblick auf die schulische Medienintegration“ eingeteilt – was auch nach den Autoren, ein schwieriges Unterfangen darstellt, da die öffentliche Selbstdarstellung der Bundesländer von der täglichen Praxis in den Schulen, im Sinne einer Wunschvorstellung, abweichen kann. Demnach „lassen sich insgesamt neun Bundesländer identifizieren, in denen die schulische Medienbildung einen herausgehobenen Stellenwert besitzt“¹⁰⁴⁹. Diese können zwischen einer Pull- und einer Push-Strategie bezüglich ihrer methodischen Umsetzung unterschieden werden:

Push- und Pullprinzip bei der curricularen Umsetzung von Medienbildung im Bund¹⁰⁵⁰

- a) **Verbindliche curriculare Medienintegration (Push):** In den vier ostdeutschen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist die Medienbildung ausgeprägt und verbindlich in die Lehrpläne integriert. Medienbildung wird als Kulturtechnik verstanden, die wie Lesen und Schreiben standardmäßig, gleichwohl oft auch fächerübergreifend, an den Schulen zu unterrichten ist. Zusätzliche Maßnahmen und Projekte spielen in diesen Bundesländern – mit Ausnahme Mecklenburg-Vorpommerns – eher eine untergeordnete Rolle.
- b) **Projektorientierte Medienintegration (Pull):** Einen anderen Ansatz verfolgen die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Hier ist die Medienbildung insgesamt schwächer und weniger verbindlich in die Lehrpläne integriert. Jedoch existieren seitens der Bundesländer hochwertige projektorientierte Angebote, die von den Schulen und Lehrern optional aufgegriffen werden können. Profilierungsstrategien der Schulen und Eigeninitiative der Lehrer haben hier einen deutlich größeren Stellenwert als in der ersten Ländergruppe.

Hieraus schlussfolgernd ziehen die Autoren der Studie Leitbilder, Hemmnisse und konkrete Handlungsempfehlungen für eine erfolgreiche Medienbildung, bzw. für eine bessere Integration in bestehende Konzepte.

Strukturelle Verankerung

Als Leitbild wird angesehen:

„Medienbildung wird von allen Akteuren entlang der Bildungskette als integraler Bestandteil der Allgemeinbildung akzeptiert, der für Kinder und Jugendliche unverzichtbar ist, um sich weitere fachliche und überfachliche Kompetenzen aneignen zu können. [...] Dabei ist die

¹⁰⁴⁹ Ebd. S.59.

¹⁰⁵⁰ Ebd.

schulische Medienbildung und da wiederum insbesondere die curriculare Verankerung der Medienbildung in den Lehr- und Bildungsplänen ein wesentliches Element.“¹⁰⁵¹

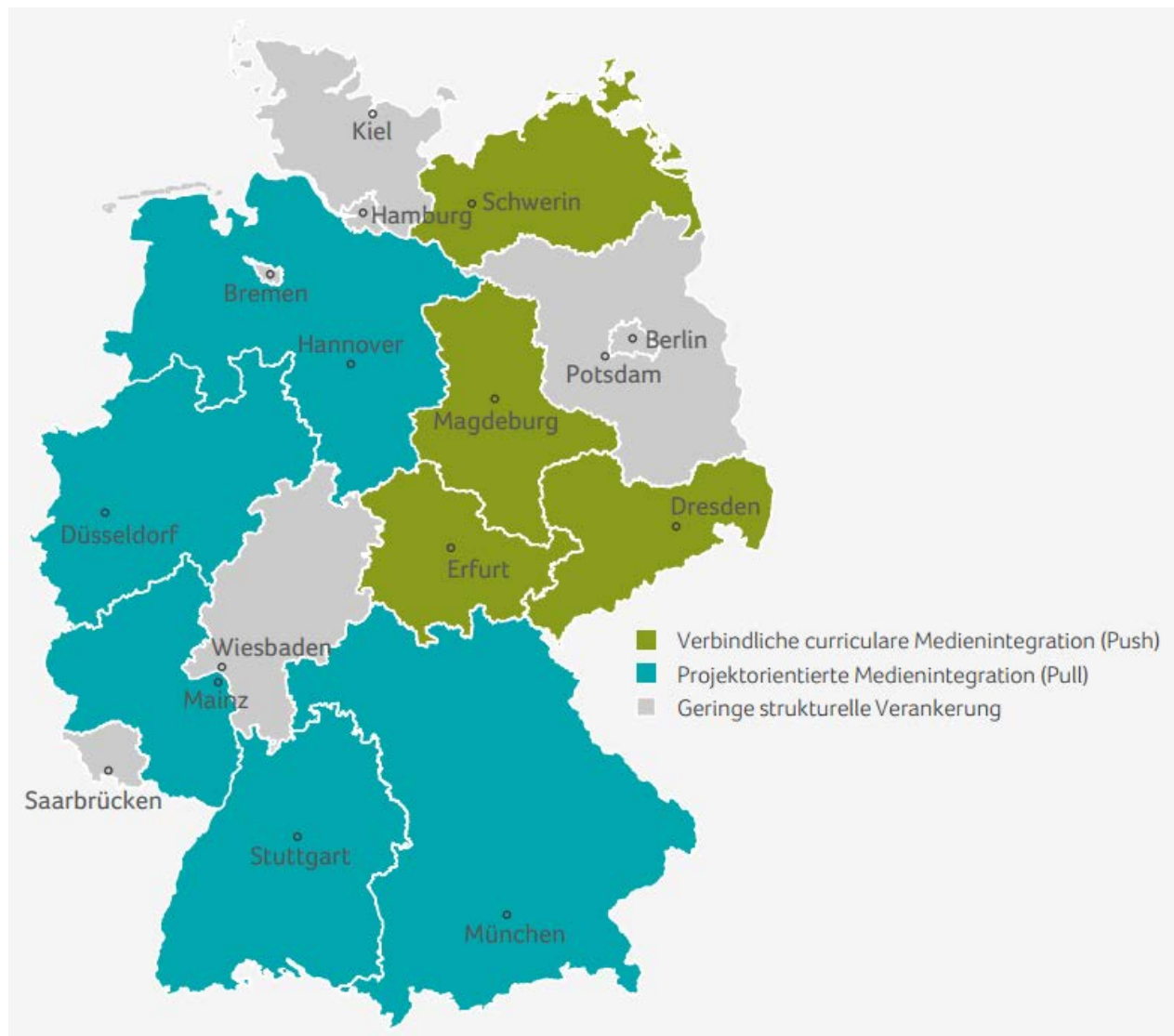


Abbildung 5-6: Grundsätzliche Herangehensweise der Bundesländer¹⁰⁵²

Fazit bei der strukturellen Verankerung von Medienbildung¹⁰⁵³:

In der Mehrzahl der Bundesländer ist der entsprechende Bildungsauftrag nur in geringem Maße verbindlich und konkret in den Lehr- und Bildungsplänen sowie in der internen und externen Schulevaluation verankert.

In den ostdeutschen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist die Medienbildung relativ ausgeprägt und verbindlich in den Lehr- und Bildungsplänen verankert. Zusätzliche Maßnahmen und Projekte sind – mit Ausnahme

¹⁰⁵¹ Ebd. S. 62.

¹⁰⁵² Ebd. S. 59.

¹⁰⁵³ Ebd. S. 8.

Mecklenburg-Vorpommerns – von untergeordneter Bedeutung.

In den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz ist die Medienbildung vergleichsweise schwach und weniger verbindlich in die Lehrpläne integriert. Seitens der Bundesländer existieren jedoch hochwertige projektorientierte Angebote, die von den Schulen und Lehrern meist optional in Anspruch genommen werden können. Die erfolgreiche Vermittlung von Medienkompetenz ist damit stärker von der Profilierung der Schulen und dem individuellen Engagement der Lehrer abhängig.

In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland und Schleswig-Holstein ist die Medienbildung ebenfalls nur wenig verbindlich in Lehr- und Bildungsplänen verankert. Teilweise existieren ambitionierte Strategien, die jedoch kaum in konkrete, zentral gesteuerte Umsetzungsmaßnahmen in der Fläche münden. Die schulische Medienbildung liegt damit weitgehend in der Verantwortung der Schulen und Lehrer. Unterstützung finden sie etwa in bundesweit verfügbaren Angeboten zur Medienbildung.

Daraus ergeben sich für die Autoren folgende vier Handlungsempfehlungen¹⁰⁵⁴:

1. „Die Kultusministerkonferenz (KMK) soll einheitliche Mindeststandards zur curricularen Verankerung der schulischen Medienbildung erarbeiten, welche auf drei Elementen basieren: Die verbindliche Integration medienbezogener Inhalte und Kompetenzen in die Lehr- und Bildungspläne aller Unterrichtsfächer. Ein verbindlicher Basiskurs Medienkunde am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse für alle Schüler. Mindestvorgaben für Wahlpflichtfächer und -kurse zum individuellen Erwerb medienbezogener Spezialkenntnisse (z.B. Programmieren, Audio-/Videoproduktion, Robotik)
2. Die Bundesländer sollen Gremien zur Koordinierung der schulischen (und außerschulischen) Medienbildung einrichten, die alle Akteure einbinden, ganzheitliche Medienbildungskonzepte erarbeiten und deren konsequente Umsetzung begleiten.
3. In Übereinstimmung mit den genannten KMK-Vorgaben und dem landesweiten Medienbildungskonzept sollen die Bundesländer ihre Lehr- und Bildungspläne überarbeiten.
4. Medienbildung ist auch in der internen und externen Schulevaluation sowie in der nationalen Bildungsberichterstattung mit zu berücksichtigen.“

¹⁰⁵⁴ Ebd.

Aufgaben für die Lehrkräfteaus-, -fort und -weiterbildung

Als Leitbild wird angesehen:

„Im Lehramtsstudium befassen sich alle angehenden Lehrer verpflichtend mit Fragen der Medienpädagogik und festigen ihre eigene Medienkompetenz. In der Referendariatsausbildung lernen sie situationsbezogen den Einsatz herkömmlicher und digitaler Medien im schulischen Alltag. Alle im Dienst stehenden Lehrer bilden sich regelmäßig im Bereich digitaler Medien fort und nutzen vorhandene Qualifizierungs- und Coaching-Angebote. Dadurch gehen alle Lehrer souverän mit digitalen Medien um und wissen, diese pädagogisch sinnvoll in die Unterrichtsgestaltung einzubauen und Schüler beim Erwerb von Medienkompetenz zu unterstützen.“¹⁰⁵⁵

Dabei wird besonders festgestellt, dass die jahrelange Vernachlässigung der Lehrkräfteausbildung bezüglich der Medienbildung im universitären und hochschulischen Kontext besonders hervorzuheben ist (vgl. auch Abbildung 5-7). Es werden insbesondere folgende Hemmnisse dargelegt:

- „Medienpädagogik ist vielfach kein wesentlicher und verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums
- Innerhalb der Universitäten ist die Medienpädagogik technisch und personell vielfach unzureichend ausgestattet
- Im Referendariat wird häufig ein zu geringer Wert auf Medienbildung gelegt
- Fortbildungsangebote zu digitalen Medien sind zu wenig verbindlich und konzentrieren sich häufig auf technische Kompetenzen zur Bedienung der Geräte, statt auf den didaktisch sinnvollen Unterrichtseinsatz. Zudem treffen Fortbildungsangebote gerade bei denjenigen Lehrern auf geringe Akzeptanz, die den größten Fortbildungsbedarf aufweisen.“¹⁰⁵⁶

¹⁰⁵⁵ Ebd. S. 65.

¹⁰⁵⁶ Ebd.

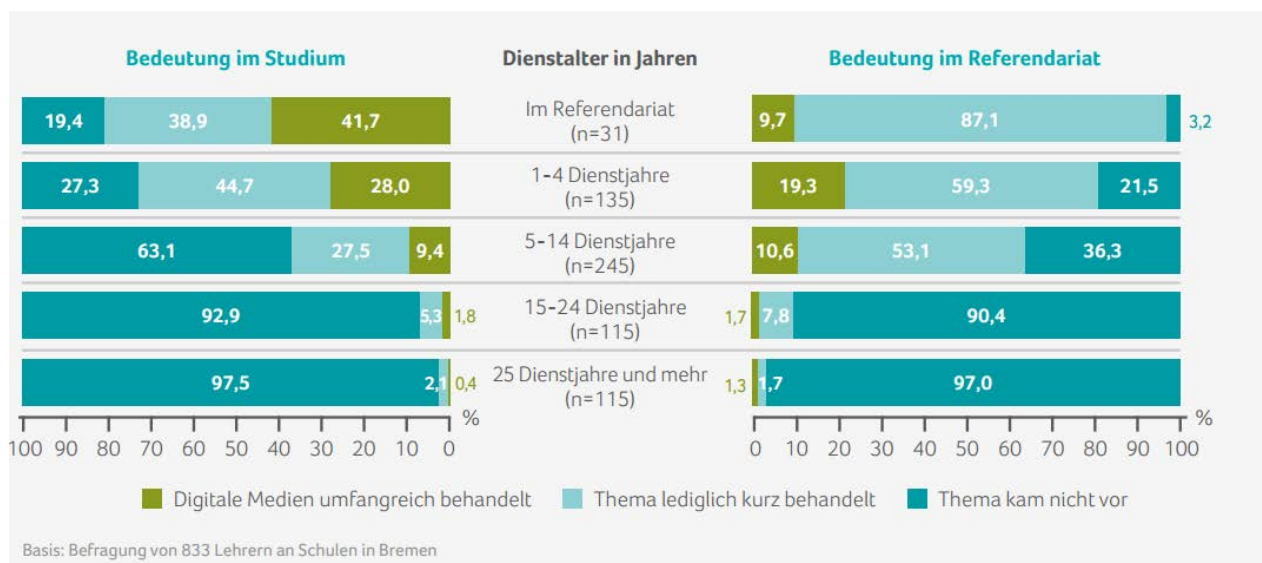


Abbildung 5-7: Bedeutung digitaler Medien in der Lehrkräfteausbildung.¹⁰⁵⁷

Daraus ergeben sich für die Autoren folgende Handlungsempfehlungen:

1. „Die Kultusministerkonferenz soll ihre Standards zur Lehrerbildung überarbeiten und einheitliche Anforderungen bezüglich der Medienbildung formulieren.
2. Medienpädagogik ist als Pflichtfach und verpflichtender Prüfungsbestandteil in allen pädagogischen Ausbildungsgängen zu verankern. Darüber hinaus muss der Einsatz digitaler Medien eine Selbstverständlichkeit im gesamten Lehramtsstudium werden. Die Fachdidaktiken sind gefordert, den didaktischen Einsatz digitaler Medien im jeweiligen Unterrichtsfach zu konkretisieren.
3. Medienpädagogische Professuren und universitäre Medienzentren sind personell, technisch und finanziell hinreichend auszustatten.
4. Die Referendariatsausbildung muss ein systematisches mediendidaktisches Training beinhalten. Der Einsatz und die Thematisierung von digitalen Medien müssen auch in die Benotung der Referendare mit einfließen.
5. Für Lehrer sind qualifizierte, verbindliche Fortbildungen anzubieten, um a) deren eigene Medienkompetenz zu festigen und b) den pädagogisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Unterricht praxisbezogen zu trainieren (über die rein technischen Kompetenzen hinaus). Unter anderem sind schulinterne Fortbildungen durchzuführen, damit Lehrer praxisbezogen anhand der in der Schule verfügbaren Technik und Lehrmittel Unterrichtssituationen trainieren können und lernen, die vorhandenen Ressourcen bestmöglich einzusetzen. Die Teilnahme an diesen Fortbildungsmaßnahmen muss verbindlich sein.

¹⁰⁵⁷ Ebd. S. 22.

6. Für „IT-ferne“ Lehrer sind spezifische Trainings- und Coachingangebote zu entwickeln.
7. Die von Bund und Ländern gemeinsam beschlossene „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ bietet die Chance, die digitale Medienbildung bundeseinheitlich koordiniert voranzutreiben. Dazu muss das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ausgeweitet und verstetigt werden.“¹⁰⁵⁸

Von besonderem Interesse ist der Verweis auf eine Studie des Institut für Demoskopie Allensbach, die 2013 die möglichen Hemmnisse aus Sicht der Lehrkräfte erforscht haben, die den Einsatz von Medien im Unterricht ver- oder behindern würden:

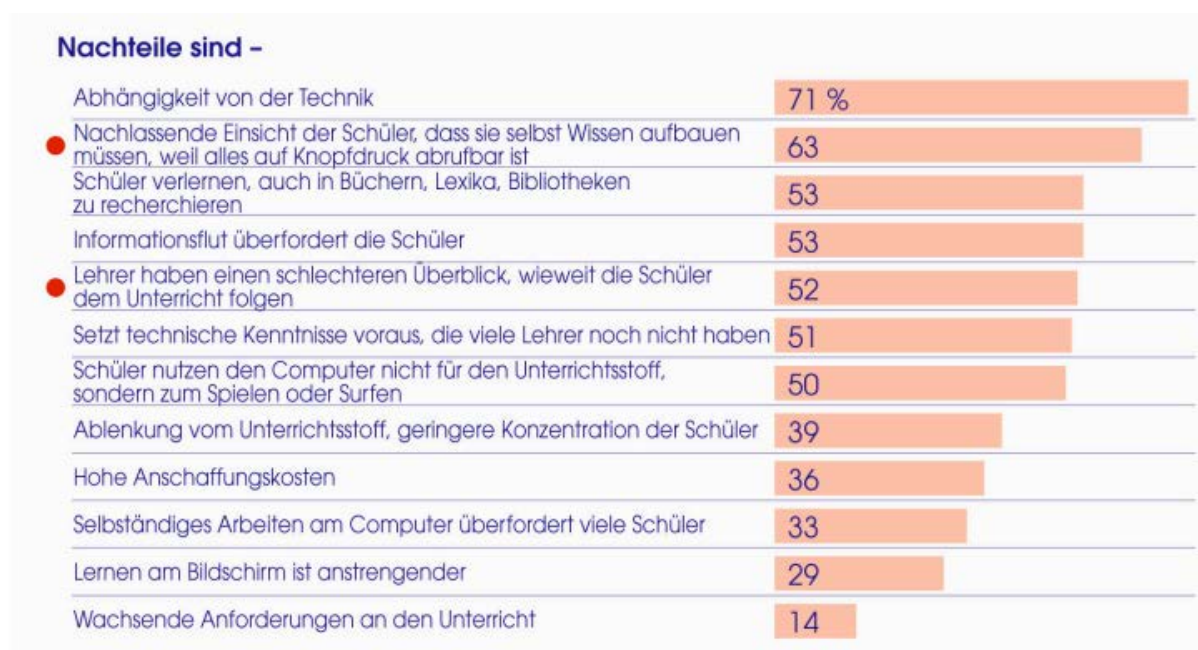


Abbildung 5-8: Nachteile beim Einsatz digitaler Medien aus Sicht der Lehrkräfte.¹⁰⁵⁹

¹⁰⁵⁸ Ebd. S. 66.

¹⁰⁵⁹ Institut für Demoskopie Allensbach: Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen - Die Sicht von Lehrkräften und Schülern 2013, http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf.

Technische Infrastruktur

Leitbild:

„Das Zeitalter der zentralen PC-Räume geht zu Ende. In der Primarstufe kann es zur Heranführung an digitale Medien sinnvoll sein, etwa mit mobilen Klassensätzen zu arbeiten. Im Idealfall verfügt jeder Schüler ab der Sekundarstufe [...] über sein eigenes mobiles Endgerät (Notebook oder Tablet), das ihm als persönliches Arbeitsmittel sowohl während des Unterrichts als auch zu Hause zur Verfügung steht. [...]“¹⁰⁶⁰

Um die Potentiale als Werkzeuge neuer Lehr- und Lernformen, aber auch als Möglichkeit reflektierter Formen der Partizipation Lernenden zur Verfügung zu stehen, müssen digitale Medien als selbstverständliche Bestandteile des normalen Fachunterrichts integriert werden und dafür Sorge getragen werden, dass sie jederzeit adäquat einsetzbar sein.

Handlungsempfehlungen für eine bessere technologische Struktur an Schulen¹⁰⁶¹:

1. „Die Bundesländer sollen für die technische Ausstattung der unterschiedlichen Schulformen verschiedene herstellernerneutrale, in der Schulpraxis erprobte Standardkonfigurationen erarbeiten, um Skalen- und Effizienzvorteile in der Beschaffung und im Betrieb der Technik zu ermöglichen. Auf dieser Basis entscheiden sich die Schulen in Übereinstimmung mit dem eigenen Medienkonzept und der Medienentwicklungsplanung der Schulträger für eine bestimmte Konfiguration.
2. Um einen selbstverständlichen, adäquaten Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsalltag zu ermöglichen, sollen Grundschulen mit einer ausreichenden Zahl mobiler Klassensätze mit Notebooks oder Tablets ausgestattet werden. In der Sekundarstufe ist für jeden Schüler ein eigenes mobiles Endgerät vorzusehen, das jederzeit sowohl im Unterricht als auch zu Hause als persönliches Arbeitsmittel genutzt werden kann. Es ist politisch zu entscheiden, ob diese Endgeräte der Lernmittelfreiheit unterliegen oder letztlich über die Eltern (sozialverträglich) finanziert werden sollen.
3. Das gesamte schulische IT-Netzwerk, dessen Administration und Wartung müssen deutlich professionalisiert werden. Länder und Schulträger müssen die Voraussetzungen schaffen für ein standardisiertes Serverkonzept, leistungsfähige Internetzugänge und WLAN-Netzwerke sowie einen reibungslosen technischen Support, wie er in anderen Behörden oder Wirtschaftsunternehmen selbstverständlich ist. Es ist nicht zielführend, dass diese Aufgabe von einzelnen engagierten Lehrern „nebenbei“ wahrgenommen wird.
4. Zur erforderlichen Infrastruktur zählen letztlich auch zentrale Lehr- und Lernplattformen sowie leistungsfähige Medienportale, über die Lehrer und Schüler nutzerfreundlich und rechtssicher mit qualitätsgesicherten digitalen Inhalten arbeiten können. Hier herrscht noch erhebliches Verbesserungspotenzial, das insbesondere auch durch eine länderübergreifende Bündelung der Ressourcen mobilisiert werden kann.“

¹⁰⁶⁰ Vgl. Wetterich/Burghart/Rave (Anm. 1031). S. 67.

¹⁰⁶¹ Ebd. S.9.

Handlungsempfehlungen für die Medienintegration und Medienkompetenz¹⁰⁶²:

1. „Die Schulen und Schulleiter müssen die Entwicklung und kontinuierliche Fortschreibung ihrer pädagogischen Medienkonzepte als Teil der Schulentwicklung verstehen und dazu das gesamte Kollegium und auch die Eltern mit einbeziehen.
2. Lehrer und Referendare sollen auf eine qualifizierte (niederschwellige) Medienberatung beziehungsweise auf interne Mentoren zurückgreifen können, die sie im täglichen Medieneinsatz coachen, didaktische Hilfestellungen leisten und Zugang zu geeigneten digitalen Inhalten vermitteln (zusätzlich zu einem professionellen technischen Support). Auch für den Austausch innerhalb des Lehrerkollegiums muss Freiraum geschaffen werden, etwa im Rahmen der Fachkonferenzen.
3. Die Schulen sollen standardmäßig auch auf bewährte Instrumente wie den Medienpass oder Peer-to-Peer Schülerprogramme setzen. Ganztagschulen sollen in besonderem Maße die Chance und die vorhandene Zeit nutzen, damit sich die Schüler intensiv mit digitalen Medien auseinandersetzen können. Die nachweislich erworbene Medienkompetenz soll dokumentiert werden und medienbezogene Leistungen sollen in die Notengebung der einzelnen Fächer mit einfließen.
4. Weil der Umgang der Kinder mit Medien stark familiär geprägt ist, sollen die Eltern möglichst eng in die schulische Medienbildung mit eingebunden werden.“

¹⁰⁶² Ebd. S. 10.

6 Historische Medienbildung und eine Ableitung für ein historisches Kompetenzstrukturmodell

6.1 Ein transdisziplinärer Ansatz für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff als Grundlage für ein transdisziplinäres Modell historischer Medienbildung

Die moderne Geschichtsdidaktik hat sich primär der Aufgabe verschrieben, sich selbst nicht mehr nur als eine Methodik des Geschichtsunterrichts zu verstehen, sondern vielmehr nach den Zielsetzungen und Funktionen des Geschichtsbewusstseins innerhalb der gesellschaftlich verankerten Geschichtskultur zu fragen und zu forschen und bindet sich damit an die gesellschaftliche Funktion von Geschichte an¹⁰⁶³ und erschließt diesen für den Bereich der Bildung und damit für den Geschichtsunterricht. Dieser Funktionszusammenhang wurde besonders durch das Aufkommen der Massenmedien verändert und beeinflusst. Aber durch die Digitalisierung und der Auflösung der Massenmedien im Sinne von Einzelmedien in digitalen Netzen, wurde eine weitere, paradigmatische Schwelle erreicht, die die Geschichtsdidaktik als solches erkennen und zu Reaktionen veranlassen muss. Aus dieser Notwendigkeit leitet auch die Geschichtsdidaktik ihren eigenen Cultural Turn, ihre Fokussierung auf die Geschichtskultur, ab.¹⁰⁶⁴ Nach BERGMANN vermittelt die Geschichtswissenschaft ein „theoretisches und methodisches Instrumentarium zur rationalen Erfassung und Deutung der Geschichte“, das dazu führt, dass ein „stets fortschrittsfähiges und fortschrittsbedürftiges historisches Wissen vermittelt wird, das einzelnen und gesellschaftlichen Systemen (auch Subsystemen) Identität im zeitlichen Wandel ermöglicht“. ¹⁰⁶⁵ Die Aufgabe der Geschichtsdidaktik, als Reflexionsinstanz über die Vermittlungsprozesse, ist es, Fragen nach der Bedeutung des medialen Wandels und des ständigen Um- und Aufbaus historischer Vorstellungen für das Selbstverständnis der Gegenwart zu stellen und zu beantworten.¹⁰⁶⁶ Deshalb muss sich die Geschichtsdidaktik auf der Ebene der Theorie, mit der veränderten Bedeutung der Medien für das Geschichtsbewusstsein „auf allen Ebenen und in allen Gruppen der Gesellschaft sowohl um seiner selbst willen“¹⁰⁶⁷ auseinandersetzen als auch wie sich dieses Bewusstsein auf das gesellschaftliche Bewusstsein und auf das Selbstverständnis der Gegenwart auswirkt. Erst nach Klärung der theoretischen Grundlagen, wie hier, das Verhältnis der Geschichtsdidaktik

¹⁰⁶³ Vgl. Hasberg (Anm. 169). S.111f.

¹⁰⁶⁴ Deile, Lars: Didaktik der Geschichte. Version 1.0 2014, https://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte, aufgerufen am 01.05.2015.

¹⁰⁶⁵ Vgl. Bergmann (Anm. 908). S.48.

¹⁰⁶⁶ Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin 2014 (Fachdidaktik), S. 11–16. Hier S. 12-13.

¹⁰⁶⁷ Argumentationslogik von Schönemann 2014, S. 11, nach Vgl. Jeismann (Anm. 836). S. 12.

zur Frage der Medienbildung und der Medienbegriffe, derer sie sich nach ihrem Selbstverständnis bedient, ist Geschichtsdidaktik auch eine Handlungswissenschaft¹⁰⁶⁸, die durch Pragmatik Vorschläge für Bildungsprozesse und Kompetenzmodelle vorlegt.

Die nun neu entstandene Kontroverse in der Geschichtsdidaktik rund um das Thema Medien, die sich mit der Gründung einer Arbeitsgruppe innerhalb der KGD und der nun im dritten Jahr stattfindenden Tagung zum „Geschichte lernen digital (#GLD13-15)“ manifestiert, veranschaulicht noch einmal die aktuelle Bedeutung dieses Themas für die Geschichtsdidaktik. Eine ihrer Hauptaufgaben sieht die Arbeitsgruppe darin, medientheoretische Aspekte innerhalb der Geschichtsdidaktik stärker zu akzentuieren, da die bereits existierenden, pragmatischen Handreichungen und Unterrichtskonzepte, eine übergreifende, theoretische Konzeptualisierung vermissen lassen.¹⁰⁶⁹

Dadurch, dass sich jede geschichtsdidaktische Erkenntnis durch die Auseinandersetzung mit Geschichtsrepräsentationen an Medien vollzieht, ist es durchaus verständlich, dass der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg, den Geschichtsunterricht als sog. Leitfach betrachtet¹⁰⁷⁰ und erste Vorschläge für eine inhaltliche Umsetzung aus Sicht der Geschichtsdidaktik wurden von NÄPEL für Baden-Württemberg¹⁰⁷¹ erbracht. Wenn auch nur recht oberflächlich, da es sich nur um Vorschläge für Themenfelder handelt.

Es zeigt sich, dass die Fokussierung der Medien innerhalb der Geschichtsdidaktik von einigen ihrer Akteure nicht mehr länger nur als ein notwendiges Übel betrachtet wird, das von Politik, Wirtschaft und Kultusbehörden von außen aufgezwungen ist, sondern als eine wichtige und elementare Aufgabe des Geschichtsunterricht in den Fokus der Theorie, Empirie und Pragmatik gerückt werden muss, so wie dies schon seit vielen Jahren die Mediengeschichtswissenschaft fordert.¹⁰⁷²

In den letzten Jahrzehnten hat der Geschichtsunterricht einen immensen Bedeutungsverlust hinnehmen müssen. Angefangen mit der Diskussion ob seiner grundsätzlichen Legitimität unter dem Aspekt „Wozu noch Geschichte?“¹⁰⁷³ in den 70er Jahren¹⁰⁷⁴, bis hin zu einer erheblichen Reduzierung der Wochenstunden des Geschichtsunterrichts in den Bildungsplänen. In manchen Bundesländern wurden historische Themen in der Grundschule

¹⁰⁶⁸ Vgl. Schönemann (Anm. 1065). S. 14.

¹⁰⁶⁹ Christoph Pallaske (Hrsg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2).

¹⁰⁷⁰ Bounin, Ingrid: LMZ: Medienbildung in Baden-Württemberg. Medienbildung in den Bildungsplänen 2015, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung-baden-wuerttemberg.html>, aufgerufen am 01.04.2015.

¹⁰⁷¹ Näpel, Oliver: LMZ: Medienbildung im Geschichtsunterricht I: Geschichte und digitale Medien 2015, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung-geschichtsunterricht-1.html>, aufgerufen am 01.04.2015.

¹⁰⁷² Vgl. Kapitel 4.6 Mediengeschichte.

¹⁰⁷³ Kocka, Jürgen: Wozu noch Geschichte? Die Geschichtslehrer sind auf dem Rückzug, ihr Fach hat an Prestige verloren, Soziologen und Politologen laufen ihnen den Rang ab. Ein junger Wissenschaftler versucht sich dennoch an einer Verteidigung der Geschichte 1972, <http://www.zeit.de/1972/09/wozu-noch-geschichte>, aufgerufen am 01.04.2015.

¹⁰⁷⁴ Vgl. Gies (Anm. 88). S.64.

ganz und in einzelnen Schulformen das Fach Geschichte in Fächerverbünden aufgelöst.¹⁰⁷⁵ Trotz der erheblichen Paradigmenwechsel seitens der Geschichtsdidaktik zu einer Vermittlungsinstanz über den Umgang der Gesellschaft mit seiner Geschichte und die Ausbildung und Beeinflussung des Geschichtsbewusstseins des Einzelnen im Sinne des historischen Denkens und Lernens, hat sich eines immer noch nicht geändert¹⁰⁷⁶: der Geschichtsunterricht vermittelt das Bild eines Faches zur reinen Faktenvermittlung im chronologischen Durchlauf, an deren Kenntnisnahme sich ein politisches Bewusstsein – wenn auch ein demokratisches – kristallisieren soll.¹⁰⁷⁷ Das Verständnis moderner Geschichtsdidaktik, das neben Inhalten auch die Konstruktivität, Subjektivität und Fiktionalität jeglicher Historie und dem gesamtgesellschaftlichen Umgang damit in der Geschichtskultur aufzeigen möchte, konnte sich bislang nicht durchsetzen. Dadurch verliert der traditionelle Geschichtsunterricht innerhalb der Erneuerung der Bildungspläne und -curricula weiter an Bedeutung. Die Einbeziehung der Medien in den Geschichtsunterricht unter den Aspekten der Rolle der Medien in der Geschichte, ihrer Wirkung auf das Individuum und auf Gruppen und Institutionen, ihrer Bedeutung für die politische/gesellschaftliche Kommunikation etc. auf der einen Seite und die Bedeutung der Medien für die Konstruktion von Geschichtsbildern und Geschichtskultur, bis hin zu einer sinnvollen Nutzung der Medien als Werkzeuge und Lernräume zur Kommunikation narrativer Kompetenz, auf der anderen Seite, sollte für den Geschichtsunterricht als neue und attraktive Form der Legitimation im Hinblick auf Medienbildung in den Bildungsplänen erscheinen. Dies ist eine Kernthese dieser Arbeit, bildet jedoch ein Desiderat, das nicht ohne weiteres und ohne entsprechende Geldmittel empirisch und zeitnah zu überprüfen ist. Dementsprechend muss die Aushandlung über diesen Integrationsaspekt den hermeneutischen Weg über den Diskurs gehen.

Es bleibt festzuhalten, dass sich diese Arbeit nicht als das versteht, was FRIEDBURG an anderen Veröffentlichungen zum Thema „Digitalität im Geschichtsunterricht“ kritisiert. Er selbst hat den Eindruck, dass „angesichts des revolutionären Charakters der ‚Neuen Medien‘“ manche Medienprotagonisten meinen, „die Geschichtsdidaktik [müsse] eine Neuausrichtung vornehmen und von traditionellen Prinzipien des historischen Lernens Abstand nehmen.“¹⁰⁷⁸ Darum geht es mit Sicherheit nicht! Es geht nicht um „ein Abstand nehmen“ von traditionellen Perspektiven – vielmehr geht es um eine logische Erweiterung derselben um eine Medienperspektive im Sinne der Auseinandersetzung mit aktueller Geschichtskultur und der Verselbstständigung des individuellen Umgangs mit Geschichte

¹⁰⁷⁵ Vgl. die Bildungsstandards 2004 in Baden-Württemberg. <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten>, aufgerufen am 01.04.2015.

¹⁰⁷⁶ Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Paffenweiler 1991 (Geschichtsdidaktik, Bd. 7).

¹⁰⁷⁷ Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim 1995 (Jugendforschung).

¹⁰⁷⁸ Vgl. Friedburg (Anm. 22). Friedburg und Bernhard beziehen diese These auf: Vgl. Bernsen/König/Spahn (Anm. 47). Ihrer Argumentationslogik folgend, ist diese Forderung nicht hinreichend belegt, da nicht ausreichend der Begriff Web 2.0 und das Digitale konzeptioniert werden. Auch daher hat diese Arbeit die Begriffe Web 2.0 und Social Media so ausführlich dargelegt.

durch die Möglichkeiten des Web 2.0 und weiteren, auch zukünftigen, Technologien. Durch die weiterhin stetig zunehmende gesellschaftlich-mediale Durchdringung, ist es notwendig geworden, sich durch den Rückblick in die historisch-mediale Gewordenheit, der Zukunft zu versichern, indem man sich über die Aushandlungen mit den Erkenntnissen der Medialisierung beschäftigt. Hierfür müssen sich nicht die Prinzipien der Geschichtsdidaktik ändern, sondern einzig die Themenauswahl und Tiefe der analytischen Auseinandersetzung. Ebenso rückt die mediale Umsetzung von Handlungsorientierung und Narration im Sinne der Mediendidaktik in den Mittelpunkt. Seit längerer Zeit schon ist die thematische Neuausrichtung des Geschichtsunterrichts ein Thema innerhalb der Geschichtsdidaktik¹⁰⁷⁹. Dies schlägt sich beispielsweise im „alternativen Curriculum“ von SCHNEIDER¹⁰⁸⁰ nieder, oder in Anleitungen zur Neuorganisation historischer Themen bei MELICHARS „Längs Denken“¹⁰⁸¹. Auch die verschiedenen Formen der Kompetenzorientierung bringen neue Ausrichtungen des Faches mit sich. Die Forderungen nach Neuausrichtung sind also nicht neu – niemals wird hingegen die Aufgabe der geschichtsdidaktischen Prinzipien verlangt. Sie tragen eher zu ihrer deutlichen Akzentuierung und Schärfung bei.

Der bislang dargestellte Diskurs der unterschiedlichen Disziplinen, vor allem der Medienpädagogik, der Medien- und Kommunikationswissenschaften, aber auch der einzelnen Ansätze unterschiedlicher Medientheorien und Medienbegriffe, macht eine Abstraktion für die Geschichtsdidaktik nicht einfach. Eindeutig sind hingegen die Verweise auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit Medien und der Medialisierung im Sinne eines transdisziplinären Zugangs. Hier folgt diese Arbeit der bereits für die Geschichtsdidaktik geforderten Logik eines „supplementären“, historischen Medienbegriffs¹⁰⁸².

Die Basiskategorien und beide Pole, zwischen denen sich der gesuchte Medienbegriff bewegen muss, sind die aufgezeigten Größen der medialen Bedeutung von Kultur, wie er sich auch im Begriff der Geschichtskultur wiederfindet und dem Bereich der (technischen) Kommunikation. Die Begründung für den Aspekt der Kommunikation wurde bereits für die Geschichtsdidaktik berücksichtigt und anhand des medienpädagogischen Diskurses um Kompetenz und Kommunikation dargestellt. Im Kompetenzmodell von MOSER geht es um das „vertraut sein mit den jeweiligen Codes der Medien sowie mit ihren ästhetischen und gesellschaftlichen Ausdrucksformen“ auf reflexiver Ebene zur kritischen Vergewisserung der

¹⁰⁷⁹ Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik).

¹⁰⁸⁰ Schneider, Gerhard: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I. In: Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik), S. 119–142.

¹⁰⁸¹ Melichar, Franz Georg: Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 5).

¹⁰⁸² Vgl. Pallaske (Anm. 89).

Funktion der Medien in der Gesellschaft in Form von Medienkritik.¹⁰⁸³ An dieser Stelle soll daher eine nähere Bestimmung von Kultur und Geschichtsdidaktik erfolgen.

Seit dem Cultural Turn der Kultur- und Sozialwissenschaften¹⁰⁸⁴, der auch in der Geschichtsdidaktik aufgegriffen wurde¹⁰⁸⁵, betrachtet sich die Geschichtsdidaktik als Teil der Kulturwissenschaften¹⁰⁸⁶, die die Begriffe Kultur, Kulturwissenschaft und Geschichtsdidaktik aufeinander bezieht. Dabei geht es um die gesellschaftlich konstruierte, kulturell gestaltete, symbolisch gedeutete Wirklichkeit des Menschen, denn die Wirklichkeit ist gesellschaftlich geschaffene Lebenswirklichkeit¹⁰⁸⁷. PANDEL bezieht sich in seiner Definition auf HABERMAS, wenn er schreibt, dass Kultur als ein Wissensvorrat definiert werden kann, aus dem sich die Kommunikationsteilnehmer mit Interpretationen versorgen, „indem sie sich über etwas in einer Welt verständigen“. ¹⁰⁸⁸ Kultur also, deren Kulturprodukte maßgeblich heute und früher schon, durch mediale Kommunikation generiert, codiert und transportiert wurden. Weiterhin beschreibt PANDEL, dass die an den Kulturwissenschaften beteiligten Disziplinen die Aufgabe haben, Sinndeutung zu betreiben und Sinnverstehen zu ermöglichen. Denn „Sinn wird fremd, wenn er vor langer Zeit gebildet wurde, [sic!] und er ist fremd, wenn er in anderen Kulturen entstanden ist“¹⁰⁸⁹. Hier ist es die Aufgabe der Kulturwissenschaften zu untersuchen, wie die sozialen Akteure ihre Handlungen und Handlungssysteme mit Sinn ausstatten. Diese Sinnausstattung war und ist immer schon abhängig von medialer Kommunikation und läuft seit dem 20sten Jahrhundert vorwiegend über die Massenmedien ab. Im noch jungen 21sten Jahrhundert verdichten sich die Anzeichen dafür, dass die früher noch trennbaren Codesysteme zur Sinnbildung im hybriden Raum der Digitalität mit dem Menschen verschmelzen. Trotzdem: „Auch die Geschichtswissenschaft stattet die Gesellschaft mit Sinn aus, indem sie Zeit deutet.“¹⁰⁹⁰ Im Rückgriff gestattet die Aufgabe der Geschichtsdidaktik, diese Mechanismen früherer Sinnausstattung für die Lebenswirklichkeit der Lernenden aufzuzeigen und aufzudecken. Aus diesem Verständnis heraus, ist Medienkompetenz für die Medienpädagogik ein „zeitgemäßer emanzipatorischer Zielwert und Anlass für innerfachliche historische Diskursrückgriffe und eine selbstvergewissernde

¹⁰⁸³ Vgl. Moser (Anm. 969).

¹⁰⁸⁴ Bachmann-Medick, Doris: Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg 2006 (Rororo, 55675 : Rowohlts Enzyklopädie). Vgl. auch: Iggers, Georg G.: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. Neuausg. Göttingen 2007. Iggers betont die kritische Ausrichtung der Geschichtswissenschaft seit der linguistischen Wende.

¹⁰⁸⁵ Kotte, Eugen: Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Eugen Kotte (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011 (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 4)., auf dessen Text sich Pandel bezieht.

¹⁰⁸⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 24.

¹⁰⁸⁷ Vierhaus, Rudolf: Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. In: Frankfurter Rundschau vom 28.9.1994, S. 8.

¹⁰⁸⁸ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.25.

¹⁰⁸⁹ Ebd. S. 29.

¹⁰⁹⁰ Ebd.

Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber verkürzenden technokratischen Diskursen“¹⁰⁹¹. So formuliert kann sich die Geschichtsdidaktik der Medienpädagogik annähern, zielt doch auch die Geschichtsdidaktik auf eine Projektionsfläche für pädagogisierbare Werte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit, wie das GAPSKI zutreffend feststellt.¹⁰⁹²

Daher sind nach KÜBLER neben den kognitiven Fähigkeiten, analytischen und evaluativen und handlungsorientierten Fähigkeiten auch sozial-reflexive Fähigkeiten, die erlernt werden sollten, zu nennen. Letztere berücksichtigen neben Kritik auch moralische und ethische Orientierungen und Emotionen im Zusammenhang mit Medienhandeln und Medienkonsum.¹⁰⁹³ Mehrfach wurden hier auch diese Bezüge für die Geschichtsdidaktik als Gemeinsamkeiten herausgestellt.

Und noch einmal muss betont werden, dass die Lebenswirklichkeit der Lernenden vorwiegend eine medial geartete ist und historisches Wissen vorwiegend medial vermittelt und geprägt wird. Deshalb folgt hier der Rückschluss zu den eingangs erwähnten Phänomenen heutiger Geschichtskultur in den Medien, die an den Beispielen Rechtsextremismus und Islamismus und deren Gebrauch der neuen, direkt und auf die Rezipienten ungefilterten Sozialen Medien, aufgezeigt wurden, um darauf hinzuweisen, dass der Geschichtsunterricht dazu beitragen kann, soll und muss, Medien und ihre historischen Darstellungen und Bezüge kritisch hinterfragen und analysieren zu können. Geschichtliche Aufarbeitungen menschlicher Kulturleistungen werden gerne als Argumente¹⁰⁹⁴ für politische und ethische Fragen missbraucht. Nach MARKL können die Sinndeutung der Kulturwissenschaften eine „ambivalente, janusgesichtige Doppelrolle als Helfershelfer von Eigendünkel und Fremdenhaß“ einnehmen und durch die Betonung kultureller Differenzen zu einer rassistischen „Verteufelung Fremder“ kommen, die in der „chauvinistischen Unterdrückung anderer“ mündet. „Während die Kulturwissenschaften sich in bester Absicht mühen, die Schätze kultureller Traditionen aller Völker zu erfassen und zu erhalten, während sie also fleißig kulturelle Identitäten begründen und bestärken, liefern sie nolens volens auch die geistige Munition für jene unduldsame Überheblichkeit, mit der trefflich gegen fremde Identitäten Stimmung machen läßt.“¹⁰⁹⁵ Aus zwei Zitaten von HOBSEBORN, die bei PANDEL zu finden sind, wird die Rolle der Medien heute und die Aufgabe zur Übernahme medienpädagogischer Aspekte und Ziele noch klarer:

¹⁰⁹¹ Gapski, Harald: Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept 2013. S. 225.

¹⁰⁹² Vgl. Billes-Gerhart (Anm. 224).

¹⁰⁹³ Vgl. Kübler (Anm. 964).

¹⁰⁹⁴ Vgl. Calließ (Anm. 497). Es gibt vier Hauptrichtungen, wie Geschichte als Argument genutzt werden kann die Einführung historischer Beispiele (Argumentum ab exemplo), die Konstruktion von Analogien (Argumentum ab analogia), die Darstellung von Trend und Entwicklungen, die zur Genese aktueller Wirklichkeit gehören (Argumentum a progressionem), die Inanspruchnahme von „Wirkungs-“ und „Sinnzusammenhängen“, die Geschichte als Prozess konstituieren (Argumentum s processu). S.73.

¹⁰⁹⁵ Markl, Hubert: Die zwei Gesichter der Kulturen, in: Die Zeit, 3.6.1994. Zitiert nach Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 30f.

„Bisher war ich der Meinung, daß der Beruf des Historikers, anders als beispielsweise jener des Kernphysikers, zumindest niemand etwas zuleide täte. Inzwischen weiß ich es besser. Genauso wie die Werkstätten, in denen die IRA inzwischen in der Lage ist, Kunstdünger in Sprengstoff zu verwandeln, können unsere Arbeitszimmer zu Bombenfabriken konvertiert werden. Dieser Zustand betrifft uns doppelt: Wir haben eine Verantwortung gegenüber historischen Tatsachen im allgemeinen [sic!] und für die Kritik des politisch-ideologischen Mißbrauchs der Geschichte im Besonderen.“¹⁰⁹⁶

HOBWBAWN begründet weiter wie folgt:

„Die Vergangenheit ist das Rohmaterial für nationalistische, ethnische oder fundamentalistische Ideologien – wie Mohn der Rohstoff für Heroinabhängigkeit ist. Die Vergangenheit ist ein wesentliches, vielleicht sogar das entscheidende Elemente dieser Ideologien. Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt, kann sie auch neu erfunden werden. Eigentlich gibt es gar keine Vergangenheit, die vollkommen paßt, weil das Phänomen, das die Ideologien zu verteidigen behaupten, weder alt noch ewig, sondern historisch neu ist. , Das gilt sowohl für den religiösen Fundamentalismus in seinen jetzigen Ausprägungen – der islamische Staat in der Version des Ajatollah Chomeni stammt aus den frühen 70ern – wie für den aktuellen Nationalismus. Die Vergangenheit verleiht den Heiligenschein der Legitimität, Die Vergangenheit bietet den ruhmreichen Hintergrund für eine Gegenwart, die selbst nicht viel hermacht.“¹⁰⁹⁷

Der aktuelle in der Diskussion stehende Begriff der „Lügenpresse“¹⁰⁹⁸ zeigt, wie aktuell eine Kompetenz zum kritischen Umgang mit Medien ist. Wie an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit aufgezeigt wurde, kann eine bewahrpädagogische Verbotsdidaktik der Medien nicht die beschriebenen Gefahren bannen, die Medien als Transportvehikel für solcherlei geartete Kommunikation oftmals einnehmen.

Die Geschichtsdidaktik selbst kann aufzeigen und einen Beitrag dazu leisten, wie die Erkenntnisse und Verfahrensweisen der Geschichtswissenschaft vor Missbrauch und Manipulation geschützt werden können und wie diese richtig aufgearbeitet und medial transportiert werden sollten. Dies vollziehen Lernende handlungsorientiert ausgehend von aktuellen Problemen und Fragestellungen ihrer historisch gewordenen Lebenswelt und erarbeiten diese an der Kulturgeschichte der Medien, da die Mediengeschichte von einer immer enger werdenden Bindung an Kommunikationsinstrumente¹⁰⁹⁹ geprägt ist, die die Produktion und Rezeption von Geschichtsrepräsentationen beeinflusst und sozialisatorisch erlernt werden muss. Daher versteht sich diese Arbeit nicht als einen Beitrag zu einer „Digitalen Geschichtsdidaktik“, wie das schlussendlich BERNSEN/KÖNIG und SPAHN in provozierender Art und Weise fordern, sondern als Beitrag zu einem allgemeinen

¹⁰⁹⁶ Hobsbawn, Eric: Erfindung der Vergangenheit, in: Die Zeit, 9.9.1994. Zitiert nach: ebd. S. 31.

¹⁰⁹⁷ Ebd.

¹⁰⁹⁸ „Lügenpresse – Halt die Fresse!“, <http://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/pegida-demonstration-in-dresden-luegenpresse-halt-die-fresse/11121312-2.html> aufgerufen am 30.12.2014.

¹⁰⁹⁹ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 121.

Verständnis von Medien generell und ihrer geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Perspektive. Die digitale Geschichtsdidaktik geht in ihr auf und manifestiert sich als historisch-mediendidaktische Kompetenz und beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Digitalität, Geschichtsverständnis und historischem Lernen.

6.1.1 Kommunikativ-kritischer Medienkulturbegriff der Geschichtsdidaktik

Bei der Identifikation eines Medienbegriffs für die Geschichtsdidaktik ist zu beachten, dass es sich um eine Definition handeln muss, der das Lernen und den Lernenden ins Zentrum rückt und dabei die Aufgaben und Ziele der Geschichtsdidaktik entsprechend würdigt. Der Zusammenhang und die Bedeutung von Kommunikation, Kultur und Medien für die Geschichtsdidaktik wurden mehrfach herausgestellt. Werden diese einzelnen Komponenten in Beziehung gesetzt, so ergibt sich hieraus ein hybrider, kommunikativ-kritischer Medienkulturbegriff.

Dieser setzt sich primär aus zwei Teilbereichen zusammen: einem geschichtsdidaktischen Medienkulturbegriff und einem integrativen bzw. supplementären Medienbegriff im Sinne kritischer Kommunikation. Dabei werden ebenso die Diskurse der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Lernpsychologie und der Medienpädagogik einbezogen. Mit dem Lernenden im Zentrum verweist dieser geschichtsdidaktische Medienbegriff auf seine Wurzeln im konstruktivistischen Lernparadigma¹¹⁰⁰ und stützt sich auf den historischen Lernprozess.¹¹⁰¹ Mit einem didaktischen Medienbegriff eng verbunden sind die entsprechenden Kompetenzen, die Lernende durch die im Medienbegriff immanenten Ziele erwerben sollen. Dadurch werden hier Medienbegriff, die Ziele des Faches Geschichte und deren Kompetenzen eng zusammen gedacht und unterliegen, wie beim Kompetenzmodell TULODZIECKIES der Verbindung aus Wissen und Können, sowie Analyse und Kritik.¹¹⁰² Damit kommt es zu einer Erweiterung der Grundbegriffe der Geschichtsdidaktik in den Raum der Medienpädagogik – respektive der Medienkompetenz. Ebenso mit einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff verbunden, ist die Rolle der Medien als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel und die damit einhergehende pädagogisch-didaktische Dimension von Medien, die geschichtskulturelle Bedeutung der Medien und das Aufwachsen der Lernenden in einer sie alles umgebenden Medienkultur sowie Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Kapitel 3.1.3).

6.1.1.1 Geschichtsdidaktischer Medienbegriff

Für die Bestimmung eines geschichtsdidaktischen Medienbegriffs sind folgende Elemente aus der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Diskussion als konstitutiv anzunehmen:

¹¹⁰⁰ Vgl. Hodel (Anm. 235). S. 147f.

¹¹⁰¹ Handro, Saskia: Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 25–45. S. 26.

¹¹⁰² Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 182.

Kommunikation wird durch einen mittelbreit angelegten Medienbegriff, als Kommunikation mit oder ohne technische Hilfsmittel betrachtet.¹¹⁰³ Beim mittelbreiten Medienbegriff liegt ein Verständnis von Medien vor, das nicht nur auf das technische Medium abzielt, sondern Text und Sprache miteinbezieht und auch auf den kommunikativen Aspekt der Medien verweist.

Bewusst abgetrennt wird hier ein breiter Medienbegriff, der auch Luft, Liebe und Geld umfassen würde von einem Verständnis, das Medien als Instrumente zur Kommunikation (Stimme, Kreide, Briefpapier) betrachtet. Dabei nutzen Medien medienspezifische Zeichen, die als Bedeutungsträger zu verstehen sind und als Kommunikatoren dienen.¹¹⁰⁴ Medien ermöglichen somit Kommunikation und überbrücken die Differenz/Distanz zwischen Kommunikator und Rezipient¹¹⁰⁵, da sie entsprechende semiotische Signale und Zeichen nutzen, die, je nach Medienart, unterschiedlich durch ein mehr oder weniger charakteristisches Zeichensystem codiert sind und in einem Übersetzungsverhältnis zueinander stehen (Lautzeichen können in Schrift übersetzt werden usw.). Die Codierung ist jeweils abhängig von verschiedenen Sinnes-, Wahrnehmungs- oder Übertragungskanälen. Eine typische Einteilung der Kommunikationskanäle technischer Medien unterscheidet dabei visuelle, auditive und audiovisuelle Zeichensysteme.¹¹⁰⁶

Die Codierung ist zugleich von den Vereinbarungen und der Institutionalisierung durch die an der Kommunikation teilnehmenden Empfänger und Rezipienten abhängig, damit eine Kommunikation überhaupt erst ermöglichen werden kann. Medien bilden Instrumente und institutionalisierte, allgemein anerkannte Systeme „um einen Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen.“¹¹⁰⁷ Kommunikation verläuft zumeist organisiert und resultiert aus Herstellungs-, Bereitstellungs- und Empfangsprozessen und bildet ein komplexes System mit entsprechenden Institutionen aus.¹¹⁰⁸ Auch die institutionalisierte Ebene, gerade im Hinblick auf Geschichtskultur, muss durch den geschichtsdidaktischen Medienbegriff mit berücksichtigt werden. Quellen und Darstellungen sind die anerkannten Objektivationen von Vergangenheit und Geschichte¹¹⁰⁹ und nur diese sind für die Geschichtsdidaktik relevant. Sie liegen immer medial vor und gelten als „mit bestimmten

¹¹⁰³ Vgl. Bentele/Beck (Anm. 42). Hier: S.40.

¹¹⁰⁴ Saussure, Ferdinand de/Bally, Charles/Sechehaye, Albert: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Berlin, New York 2001 (De Gruyter Studienbuch).

¹¹⁰⁵ Vgl. Beck (Anm. 41). S.78ff.

¹¹⁰⁶ Ebd. „Demnach gibt es in der interpersonalen Face-to-Face-Kommunikation taktile, gustatorische, thermale und olfaktorische Kanäle oder ‚Medien‘. Gemeint sind damit die Sinnesmodalitäten des Tastens (Berührens), Schmeckens (etwa beim Kuss), die Wahrnehmung körperlicher Wärme sowie das Riechen. Hinzu kommen die auch in der ‚Massenkommunikation‘ genutzten auditiven und visuellen Kanäle, also Hören und Sehen. ‚Medien‘ werden hierbei alleine anhand der Sinnesmodalitäten oder Wahrnehmungskanäle identifiziert, woraus sich eine zeichentheoretische Klassifikation ‚kommunikativer Medien‘ gewinnen lässt. Wir können dann zwischen Sprach-, Ton-, (Steh-)Bild- und Bewegtbildmedien sowie Kombinationsformen unterscheiden.“

¹¹⁰⁷ Vgl. Faulstich (Anm. 48). S. 26.

¹¹⁰⁸ Ulrich Saxer: Mediengesellschaft: Verständnisse und Mißverständnisse. In: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.): Politikvermittlung und Demokratie in der Mediengesellschaft. Westdeutscher Verlag, Opladen 1998, S. 54 zitiert nach Wikipedia „Massenmedien“: <http://de.wikipedia.org/wiki/Massenmedien>, aufgerufen am 28.11.2014.

¹¹⁰⁹ Vgl. Pandel (Anm. 125).

Erkenntnisweisen zu entschlüsselnde Träger von Kognition“¹¹¹⁰. Historische Darstellungen sind als Ausdrucksmittel für Individuen, Gruppen, Institutionen und Organisationen zu betrachten, die immer wieder neue an die Gesellschaft angepasste, veränderbare Erkenntnisformen zur Analyse benötigen. Hierzu gehört, dass Medien „pro Epoche eine je unterschiedliche, sich verändernde Relevanz oder Dominanz innehaben“ können.¹¹¹¹ D.h. historisch betrachtet, gibt es jeweils ein Zeichensystem mit gesellschaftlicher Dominanz. Die Verschiebung zu einem anderen gesellschaftlich dominanten Zeichensystem wird als Leitmedienwechsel bezeichnet, wie das aktuell für das Internet zu beobachten ist.¹¹¹² Digitale Zeichen besitzen die Besonderheit, dass sie alle anderen Zeichensysteme umfassen und miteinander verschmelzen und somit auch alle bisherigen Einzelmedien miteinander verbinden (vgl. Kapitel 3.1.4 zur Medienkonvergenz), wobei hier nicht die institutionelle und systemische Ebene der Medien berücksichtigt werden muss.

Die Vernetzung und die Digitalisierung lässt die klassische Unterteilung der Medien in Mittel, Mittler und Mitte verschwimmen. Eine fachdidaktische Beschreibung muss daher eindeutig zwischen Träger und Botschaft unterscheiden, da mediale Botschaften, um sich zu manifestieren, Träger benötigen. Diese sind zu unterscheiden in Form, Gerät und Instrument – also z.B. Brief, Papier und Stift. Als zu decodierende Botschaft gilt in diesem Beispiel die jeweils vorliegende Schrift. Medien können gerade als Lehr- und Lernmittel als Werkzeug und medialer Raum in Erscheinung treten. So bieten beispielsweise Learning Management Systeme, wie z.B. Moodle, Lernenden einen virtuellen, medialen Raum an, innerhalb dessen sie mit Werkzeugen des Web 2.0 Wissen und Informationen verarbeiten und aufarbeiten können. Geschichtsdidaktisch gewendet bilden Medien sowohl Lernobjekte historischer Erkenntnis, wie z.B. Quellen als auch Lernprodukte¹¹¹³ (Historiker und Historikerinnen schreiben eine Darstellung, Lernende drehen einen Dokumentarfilm). Ihre Medialität – also den Zusammenhang von Zeichensystem und Träger – bestimmt den Denk-, Erkenntnis-, Lern- und Arbeitsraum.

6.1.1.2 Geschichtsdidaktischer Medienkulturbegriff

Medien sind Bestandteil unserer kulturellen Existenz und ermöglichen, generieren und transportieren Kultur. Das Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft „manifestiert sich in ihrem Umgang mit ihrer Vergangenheit und Geschichte“¹¹¹⁴ als gesellschaftlich geprägte Geschichtskultur. Aus dieser Kultur heraus entstehen geschichtskulturelle Objektivationen in

¹¹¹⁰ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 177). Vgl. auch: Vgl. Pandel (Anm. 216). Hier: S.15.

¹¹¹¹ zitiert nach Vgl. Faulstich (Anm. 48), S. 23–26.

¹¹¹² Hasebrink, Uwe u.a.: Leitmedium Internet? Mögliche Auswirkungen des Aufstiegs des Internets zum Leitmedium für das deutsche Mediensystem. Hamburg 2013 (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, Bd. 27). Die Studie vertritt hierbei die Auffassung, dass es sich beim Internet zwar um die derzeit maßgebliche technische Infrastruktur für Medien- und Kommunikationsdienste aller Art handelt, über die ganz unterschiedliche Dienste bereit gestellt werden. Das Internet als Leitmedium zu betrachten, wäre jedoch viel zu unspezifisch, um den heute dominierenden medienübergreifenden Angebots- und Markenstrategien und den nach wie vor sehr bedeutsamen anderen Medien gerecht zu werden (vgl. S.7 der Kurzfassung: https://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/730, aufgerufen am 01.08.2015).

¹¹¹³ Bernsen, Daniel/Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2015), H. 14, S. 168–180.

¹¹¹⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 164.

medialer Form in „verschiedenen kulturellen Formen und Gattungen“ (ebd.) und bieten sich als Sinnbildungsangebote über Vergangenheit an. Der Geschichtskultur immanent ist der mediale Gattungswechsel oder die mediale Transformation durch die Refiguration des historischen Wissens durch Intermedialität. Das heißt: beleuchtet man die Medien als Träger und Mittler von Informationen und Wissen über Vergangenheit und Geschichte, kann festgestellt werden, dass das jeweils verwendete Medium durch seine spezifische Form, Einfluss auf den Inhalt nimmt, den es transportiert. Wird eine historische Darstellung in einem Film umgesetzt, findet ein Gattungs- und Medienwechsel statt, der zu einem medialen Übersetzungsverhältnis führt. Dies gilt jedoch nicht, wenn ein historischer Brief digitalisiert und online gestellt wird. Es findet dann kein Gattungswechsel statt, jedoch liegt eine medial anders zu rezipierende mediale Form durch Transformation vor, die zu Veränderungen führt. Medien dienen, in Anlehnung an STAIGER¹¹¹⁵, der kulturell geregelten Produktion, Distribution und Rezeption, was Menschen über die Vergangenheit und Geschichte wissen, was sie über die sie umgebende Welt (geschichtskulturelle Aspekte) und über sich selbst und ihrer Rolle in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft denken und wissen (Aspekte des Geschichtsbewusstseins). Medien liefern hierfür die vielfältigsten Angebote zur Weltdeutung und sind somit zentraler Ort kultureller Identitätsbildung und Sinnstiftung. Dieser Sachverhalt hat für die schulische Bildung weitreichende Folgen bezüglich der Beurteilung geschichtskultureller Sinnbildungsangebote im Bereich Macht (Politik und Ökonomie), Wahrheit (Wissenschaft), Schönheit (Ästhetik) und Kritik (Ethik)¹¹¹⁶. Eine deutende Analyse der Gewordenheit der Kultur soll hierbei auch im Sinne der Medienhistoriographie unter den Aspekten ihrer semiotischen Erscheinungsformen von Kommunikation betrachtet werden.

Für einen geschichtsdidaktischen Medienbegriff soll, in Anlehnung an SCHMITT¹¹¹⁷ und STAIGER, angenommen werden, dass Medien sich aus dem sich selbst organisierenden systemischen Zusammenwirken der nachfolgenden vier Komponenten, unter jeweils konkreten sozio-historischen Bedingungen, definieren (vgl. Abb. 6-1).

¹¹¹⁵ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 222.

¹¹¹⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 165f.

¹¹¹⁷ Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 355.

Komponenten von Medien	Beispiele
semiotische Kommunikationsinstrumente	Sprache, Schrift, Bilder, Töne
technisch-mediale Dispositive bzw. Medientechnologien	Druck-, Film- und Fernsehtechniken
Organisationen und Institutionen	Rundfunkanstalten, Verlage, Schulen
Medienangebote	Schrifttexte, Fernsehsendungen, Filme

Abbildung 6-1: Systematisierung des Kompaktbegriffs „Medium“ von SCHMIDT in der Darstellung von STAIGER.¹¹¹⁸

„Medienkulturwissenschaft untersucht Medien als kulturelle Phänomene: Medien lassen sich weder allein auf materielle Technologie, noch allein auf allgemeine Kommunikationsbedürfnisse reduzieren, sondern müssen ebenso als historisch spezifische Zusammenhänge von Praktiken und Wissen beschrieben werden.“¹¹¹⁹

Demnach sind Medien u.a. semiotische Kommunikationsinstrumente.¹¹²⁰ Die Betonung der Zeichenhaftigkeit jeder medialen Kommunikation (Semiotik) ermöglicht die Öffnung der Geschichtsdidaktik für neue Schwerpunkte bei der Analyse aller Medien vom Buch über Bild und Film bis hin zu virtuellen Medien im Internet. Dabei soll nicht dichotomisch zwischen der Unterhaltungs- und der Informationsfunktion von Medien unterschieden werden.¹¹²¹

Die Rolle der Medientechnologie bei der Produktion und Rezeption als technisch-mediale Dispositive (vgl. u.a. Kapitel 4.2. zur Mediensoziologie) konzentriert sich u.a. auf die Fragestellung: Was machen die Medien mit den Menschen und was machen die Menschen mit den Medien? Medien wirken durch ihre Gestaltung, Inhalte und Strukturen auf Menschen ein und haben ein besonderes Wirkpotential. Medien dienen auch „als Mittler von Wissen, Weltbildern und Lebensorientierungen“¹¹²² und sind daher von größter Bedeutung für historische Fragestellungen u.a. im Bereich der Mediensoziologie. Die Bedeutung der Medien bei der Identitäts- und Gruppenbildung ist der Geschichtsdidaktik bewusst und integriert daher die Auseinandersetzung mit Sozialisationsagenten als Einflussfaktoren auf individuelle Lebensgeschichten zu allen Zeiten, um so sozio-ökonomische, geschlechterspezifische oder generationsspezifische Verwerfungen

¹¹¹⁸ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 122.

¹¹¹⁹ Erläuterung der Uni Freiburg – Studiengang Medienkulturwissenschaft: <http://medienkulturwissenschaft.uni-freiburg.de/>, aufgerufen am 11.04.2015.

¹¹²⁰ Für eine bessere, begriffliche Anbindung an die oben aufgeführte Mediendefinition, wird darauf hingewiesen, dass beide Autoren nicht zwischen Medien als „Instrument“ und „System“ unterscheiden. Als Instrumente „dienen“ sie der Kommunikation als Werkzeug. Als System „ermöglichen“ sie Kommunikation durch ihre Zeichenhaftigkeit überhaupt erst. Somit wäre die Bezeichnung als semiotisches Kommunikationssystem zu bevorzugen.

¹¹²¹ Ebd. S. 212.

¹¹²² Vgl. Schorb (Anm. 552). Hier: S. 387.

auszugleichen. Medien sind mit struktur-, wert- und normsetzenden Faktoren verbunden, dennoch können sich Individuen auf Basis aktiver Aneignungshandlungen auch Medieninhalten verweigern oder sich andere Ziele und Inhalte setzen.¹¹²³

Während der Fokus im vorgenannten Punkt eher auf den medialen Wirkmechanismen auf Individuen und deren Bezugsgruppen liegt, gilt es die Abhängigkeit medialer Kommunikation von Organisationen und Institutionen und deren Steuerungsfunktionen (vgl. u.a. Kap. 4.7 zur Medienkritik) getrennt miteinzubeziehen. Damit geraten die Akteure der Medienangebote in den Mittelpunkt der Betrachtung. Beide Bereiche bedingen sich somit gegenseitig. Medienkritik bezieht sich auf vorhandene gesellschaftliche Medienangebote sowie auf individuelle und gemeinschaftliche Formen der Mediennutzung.¹¹²⁴ Medienkritik verfügt über eine ethisch-moralische Komponente und möchte Lernende vertraut machen mit moralischen Urteilen über Medien und was „erlaubt“ sein und was als „verwerflich“ gelten kann. Schlussendlich sind die Medienangebote selbst Teil des Medienkulturbegriffs. Sie gilt es durch geschichtsdidaktisch anerkannte Verfahren als Lernobjekte und Lernprodukte zu analysieren und zu erschließen.

STAIGER bezeichnet dieses Modell als medienkulturwissenschaftliche Mediendefinition und verweist ferner auf die transdisziplinäre Nutzbarkeit des Ansatzes für alle Disziplinen, die sich mit Medien und Kultur beschäftigen.¹¹²⁵ Diese Öffnung bietet auch für die Geschichtsdidaktik die Möglichkeit des Anschlusses in Übereinstimmung mit denen in der Hinführung geäußerten Zielen der Geschichtsdidaktik. Medienkultur sollte nach STAIGER vorwiegend historisch gewendet betrachtet werden, was zusätzlich Anknüpfungspunkte schafft. Die Begrifflichkeiten und Teildisziplinen stammen aus der Medienkulturwissenschaft und sind doch geschichtswissenschaftlich und geschichtsdidaktisch zu verorten. Sie eignen sich folglich für einen transdisziplinären Zugriff¹¹²⁶:

- **Medienepistemologie** als systematische Erforschung kognitiver und systematischer Wirklichkeitskonstruktionen. Die Geschichtsdidaktik greift auf die Erkenntnisse anderer Disziplinen zurück und betreibt selbst Empirie zu medienspezifischen Wirkungskonzepten geschichtskultureller Produktionen bei Lernenden;
- **Medienhistoriographie** in verschiedenen Ausprägungen und Perspektivierungen (wie Technikgeschichte, Wahrnehmungsgeschichte, Mentalitäts- und Kommunikationsgeschichte usw.). Der Geschichtsunterricht erklärt die Gewordenheit gegenwärtiger, medialer Phänomene aus der Mediengeschichte heraus und zeigt Kontinuität und Wandel – auch hinsichtlich der Wirkungsweisen von Medien.
- **Medienkulturgeschichte** als (Re-)Konstruktion der Koevolution von Mediensystemen, Kommunikations- und Diskurstypen, beschreibt aus geschichtsdidaktischer Perspektive den ständig vollziehenden Wahrnehmungswandel durch sich

¹¹²³ Ebd.

¹¹²⁴ Vgl. Pirner (Anm. 773). S.2-3.

¹¹²⁵ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 123.

¹¹²⁶ Schmidt 2003, S. 353. Zitiert nach: ebd. S. 123.

verändernde Medienanwendungen und dem daraus folgenden mediensoziologischen Grundparadigma.

- **Trans- und Interkulturalitätsforschung** als Beobachtung und Analyse der Problemlösungskapazität und der Interaktionsmöglichkeiten zwischen Kulturen. Für die Geschichtsdidaktik erwächst hierin die Aufgabe, andere Kultursysteme als Reflexionsfläche über medienepistemologische Aspekte hinzuzuführen.

6.1.1.3 Kommunikativ - kritischer Medienbegriff

Der hier entwickelte Zugang zu einem geschichtsdidaktischen Medienbegriff setzt ebenfalls die geschichtskulturelle Betrachtung der Medien als Schwerpunkt voraus und folgt der geschichtsdidaktischen Einteilung der Medien von GÜNTHER-ARNDT in geschichtswissenschaftliche und geschichtskulturelle Medien¹¹²⁷ und legt den Schwerpunkt gemäß der in Kapitel 2.3.2.1 dargelegten Argumentation auf die Fokussierung und Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur, um diese in den Bereich der geschichtswissenschaftlichen Betrachtung zu überführen. Medien sind für Geschichtswissenschaft und -didaktik Objektivationen von Vergangenheit (Quellen) und Geschichte (Darstellungen). Fiktionen sind hierunter zu subsumieren, da Quellen wie Darstellungen zu einem unterschiedlichen Grad fiktional sein können. Diesen Grad der Authentizität und Faktualität zu bestimmen oder sie als reine Fiktion festzulegen ist Teil z.B. der Quellenanalyse, wobei gerade auch aus rein fiktiven Quellen, abhängig vom jeweiligen Erkenntnisinteresse bzw. der Fragestellung, Erkenntnisse über die jeweilige Entstehungszeit gewonnen werden können. Rücken geschichtskulturelle Medien in den Fokus des Geschichtsunterrichts – was bislang kaum gelungen ist – können sich Lernende mit der lebenswirklichen Vermittlung und Rezeption beim Umgang mit der Geschichte in einer Gesellschaft auseinandersetzen und sich mit eigenen Analysen und Narrationen an einem Diskurs beteiligen. ENZENSBERGERS¹¹²⁸ Paradigma greift als Vertreter der Kritischen Medientheorie die Forderungen der Radiotheorie BRECHTS¹¹²⁹ auf und formuliert die zentrale Bedeutung der Aufhebung der Trennung zwischen Sender (als Produzenten) und Empfänger (als Konsument/Rezipient). Sein „emanzipatorischer Mediengebrauch“ geht grundlegend davon aus, dass jeder Empfänger auch Sender sein muss/sollte und selbst zum Manipulateur medialer Botschaften ausgebildet werden soll, um selbst medienkritisch mit Medienbotschaften umgehen zu können. Zentral für die Geschichtsdidaktik ist, dass eine nicht manipulierte Medienproduktion unmöglich ist und Medien immer zu dekonstruieren¹¹³⁰ sind. Nur so kann der Nutzende die Konstitution, den Kontext und die

¹¹²⁷ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 177).

¹¹²⁸ Vgl. Glotz (Anm. 37).

¹¹²⁹ Vgl. Brecht (Anm. 251).

¹¹³⁰ Vgl. Sauer (Anm. 21).), S. 89.: „Im Zuge der Kompetenzorientierung ist immer stärker gefordert worden, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht nur mit Quellen, sondern auch mit Darstellungen von Vergangenheit kritisch auseinandersetzen können sollen. Dabei geht es nicht allein um den klassischen Historikertext, sondern um ein ganzes Spektrum von geschichtskulturellen Darstellungsformen, die die öffentliche Geschichtsvermittlung prägen. Dazu gehören Fernsehdokumentationen oder Spielfilme, Romane oder Zeitschriften, Ausstellungen oder Computerspiele. Zumindest exemplarisch sollte der Geschichtsunterricht

Bedingungen der Produktion medialer Inhalte oder des Mediums selbst erkennen. Medien wirken an allen Stellen des kommunikativen Prozesses zwischen Produzenten und Rezipienten jeweils anders. Bei beiden, Produzent und Rezipient, wird die Konstruktion ihrer Medienwahrnehmung von außen beeinflusst und formen Wahrnehmung und historische Erkenntnis mit.

Im emanzipatorischen Sinne einer kommunikativ-kritischen Geschichtsdidaktik, kann der kritisch-analytische Umgang mit geschichtsdidaktisch relevanten Medien (u.a. der oben beschriebenen Umgang mit der Authentizität und Faktualität der Quellen, Darstellungen) einen Beitrag zur kommunikativen Überwindung der asymmetrischen, gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse nach HASBERG ¹¹³¹ im Sinne EZENSBERGERS leisten und bildet dadurch einen elementaren Bestandteil eines neuen geschichtsdidaktischen Medienbegriffs. Er verbindet dieses geschichtsdidaktische Ziel mit den medienpädagogischen Zielen, z.B. der Überwindung des Digital Gaps (vgl. Kapitel 3.2), der Befähigung zur Teilnahme an der Netzgesellschaft und einer Verpflichtung darauf, medienerzieherische Potentiale zu nutzen, um den sozialen, beruflich-ökonomischen und kulturellen Erfolg der Lernenden zu fördern. Hierfür soll der Geschichtsunterricht in verschiedenen Bundesländern einen Beitrag zur Medienbildung ausarbeiten. ¹¹³² Eine solche Herangehensweise rückt den historisch Lernenden ins Zentrum des geschichtsdidaktischen Medienbegriffs, nämlich als Konstrukteur ¹¹³³ eigener Darstellungen im Sinne des narrativen Paradigmas. Medien können somit, in Anbindung an die Paradigmen der Medienbildung und der Geschichtsdidaktik aus einer konstruktivistischen, schüler- und handlungsorientierten Perspektive, auch als mediendidaktisches Werkzeug und Ausdrucksmittel für Lernende und Lehrende dienen.

Ein so angelegter Medienbegriff ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit historisch gewordener Kommunikation (Quellen) und den narrativen Produkten der Geschichtswissenschaft (Darstellungen) und primär der Geschichtskultur, ihrer Institutionen und Organisationen und der Unterhaltungsindustrie (Fiktionen), auch unter medienhistoriographischen Gesichtspunkten. Lernende sollen bewusst in einen kommunikativen Dialog über Geschichte und deren öffentliche Geschichtsrepräsentationen eintreten können. Der moderne Geschichtsunterricht beschränkt im Zeitalter der Digitalität seinen Kommunikationsraum dabei nicht mehr nur auf das Klassenzimmer. Dieser Dialog kann und muss sich auch in den neuen Denk- und Lehrräumen des Internets abspielen und die Kommunikation mit anderen Akteuren in situierter Kontexten suchen und nutzen.

Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, mit den Besonderheiten einzelner wichtiger Darstellungsformen umgehen zu können. Ziel ist gewissermaßen der mündige und kritische „Geschichtsverbraucher“.

¹¹³¹ Vgl. Hasberg (Anm. 169). S.110ff.

¹¹³² Vgl. Wetterich/Burghart/Rave (Anm. 1031).

¹¹³³ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 177). Hier: S. 34. Schüler und Lehrer sind selbst Medienproduzenten für den Geschichtsunterricht.

6.2 Historische Medienbildung als transdisziplinäres Bindeglied zur Medienpädagogik

Definition:

Historische Medienbildung versteht sich als ein transdisziplinärer Bestandteil allgemeiner Medienbildung, bezogen auf das Fach Geschichte und seine Fachdidaktik. Ihr Beitrag ist die Betrachtung der Medien und ihrer Wirkungen auf die jeweiligen Akteure medialer Kommunikation aus historischer und geschichtskultureller Perspektive, die davon ausgeht, dass Menschen zu allen Zeiten über das grundsätzliche Vermögen verfügen, in Medienzusammenhängen zu handeln. Diese Handlungen wirken sich dadurch auf die Entstehung, Vermittlung und Rezeption historischen Wissens, Denkens, Urteilens und auf das historische Bewusstsein aus, da Medienrezeption und -wirkungen einem permanenten Wandel unterworfen sind, der bei der individuellen Wirklichkeitskonstruktion von Vergangenheit maßgeblich mitwirkt. Im besonderen Maße ist das unter den Bedingungen der Digitalität der Fall. Medienbildung betrachtet Medien als Teil menschlicher Kultur und Medien über die Medienerfahrung und deren Aneignungs- und Lernprozesse, als Hintergrund für Bildung. Medien sind daher als Mittel umfassender Bildung und Identität zu betrachten und bedürfen einer medienkompetenten Selbststeuerung.¹¹³⁴

Drei Leitlinien¹¹³⁵ sind aus dem medienpädagogischen Diskurs heraus für eine historische Medienbildung konstitutiv:

- Reflexion
- Analyse
- Produktion

Fünf Teilbereiche sind für die Verbindung von Medienpädagogik und Geschichtsdidaktik darüber hinaus für eine lebenslange, historische Medienbildung konstitutiv:

- a) Medienhistoriografie
- b) Geschichts- und Medienkultur
- c) Medienkritik
- d) Medienwirkungen und Medienanalyse
- e) Mediendidaktik

Historische Medienbildung ist ein auf die Gegenwart bezogenes kritisch-reflexives und lebenswirkliches Nachdenken über die Entwicklung medialen Handelns und medialer

¹¹³⁴ Hettinger, Jochen: E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven. München 2008 (ELearning, Bd. 04).

¹¹³⁵ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S.181.

Wirkungen aus historischer Perspektive mit Einfluss auf die historische Sach- Methoden- und Orientierungskompetenz eines Lernenden. Durch Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die Analyse, Reflexion und Interpretation von Medien in ihrer historischen Gewordenheit entstehen, wird Raum gegeben für ein Bewusstsein über medialen Wandel und mediale Kontinuität, das dazu anregt, eigene Konzepte zur sinnvollen Mediennutzung und zu förderlichem Medienhandeln im Umgang mit Historizität zu entwickeln. Dadurch eröffnet historische Medienbildung die Emergenz neuer Lehr- und Lernräume für die Geschichtsdidaktik und für selbständiges, mediales Handeln in historisch-narrativen Kontexten mit(tels) Medien. Über die Analyse und Interpretation medialer Strukturen, Codes und Symbole verbindet historische Medienbildung die unterschiedlichen Dimensionen medialer Vergangenheit mit der medialen Gegenwart und Zukunft und äußert sich in Kenntnissen über Einfluss und Möglichkeiten, Chancen und Risiken und Emotionen und Affekten der Medien auf die Geschichtskultur einer Gesellschaft und erweitert den schematisch-strukturellen und methodenkompetenten Umgang mit medialen Kommunikationsformen aus unterschiedlichen Epochen, die sowohl Quellen, als auch Darstellungen und Fiktionen umfassen. Dabei wird zwischen den geschichtsdidaktisch relevanten Größen der Authentizität und Fiktion von Medien einerseits und andererseits den Triftigkeits- und Faktualitätsgraden, die die Wirkung, Wahrnehmung und Wirklichkeit des Mediums näher bestimmen, unterschieden. Historische Medienbildung versteht sich als Prozess und ist eine Zieldimension zur Ausbildung eines individuellen Geschichtsbewusstseins und ermöglicht eine Teilhabe an einer Welt, deren politisches, wirtschaftliches, soziales und ökonomisches Geschehen durch eine stete Medialisierung in zunehmenden Maße durch Bilder und Bewegtbilder in digitalen, sozialen und kommunikativen Netzen vermittelt wird, was neue, andere und medienbezogene Fragestellungen auslöst, die an die Vergangenheit und Geschichte seitens der Lernenden gestellt werden können. Historische Medienbildung ist integraler Bestandteil des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs und versteht sich als Querschnittskompetenz zu bestehenden Kompetenzmodellen.

Historische Medienbildung basiert auf dem in Kapitel 4.8 aufgezeigten Konzept der Medienbildung, das „sowohl die gegenwärtige gesellschaftliche und kulturelle Relevanz von Medien als auch die erziehungswissenschaftliche Dimension des Mediums als Mittlerin und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen“¹¹³⁶ berücksichtigt. Es wird also eine pädagogische Perspektive einbezogen. In ihrem theoretischen Verständnis besteht für die historische Medienbildung keine Diskrepanz zwischen Medienbegriff und Textbegriff. In ihrer unterrichtspraktischen Relevanz stehen hingegen die technisch-medialen Dispositive, wie dies auch für die Medienpädagogik gilt, im Vordergrund und passen sich somit in den traditionellen, historischen Lernprozess ein und erweitern diesen um die oben genannten thematischen Perspektiven. Schwerpunkt bei der Ausbildung der Inhalts- und Handlungsbereiche einer historischen Medienbildung ist prinzipiell die mediale Kommunikation, also diejenige, die über technische Mittel stattfindet. Dies steht zwar im

¹¹³⁶ Vgl. Staiger (Anm. 6). S. 213.

Gegensatz zum oben beschriebenen geschichtsdidaktischen Medienbegriff, der alle sprachlichen Ausdrucksformen von Kommunikation (auch die Primärmedien) umfasst. Historische Medienbildung versucht somit den bisherigen Fokus auf Texte im Geschichtsunterricht zu verrücken und setzt daher einen anderen Fokus auf mediale Kommunikation.

Folgende Aspekte sind als Motive für Definitionsbereiche einer historischen Medienkompetenz genauer in Betracht zu ziehen:

Lernen mit Medien versteht sich auch als Lernen mit digitalen Werkzeugen zur Emergenz einer neuen Geschichts-Lernkultur. Mit einer solchen Ausrichtung kann eine intermediale Narrationskompetenz ausgebildet werden. Die geschichtswissenschaftliche Mediengeschichte und die unterschiedlichen medialen Epochen der Geschichte sollen als thematischer Steinbruch für Wahrnehmungswandel und rezeptionsgeschichtliche Zugänge zum Geschichtsunterricht genutzt werden.

Medientechnologie wird als Technik- und Kulturgeschichte, Wahrnehmungsgeschichte, Mentalitäts- und Kommunikationsgeschichte usw. aufgegriffen, z.B. der mediengeschichtliche Zugang zu Themen wie Kriegspropaganda (von der Antike bis heute) oder Kommunikation als Waffe im Krieg (z.B. vom ersten Weltkrieg bis zum Golfkrieg).

An diesen Themen sollen Lernende sowohl affektive wie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten erarbeiten, die sie zu ihrer eigenen Orientierung in ihren medialen Lebenswelten nutzen können. Dabei spielen Medienanalyse und ein handlungsorientiertes Verständnis über die manipulativen Möglichkeiten der Mediengestaltung und der Gestaltung medialer Wirklichkeit eine zentrale Rolle. Ein Bewusstsein über die Wirkungen von Medien sollen Lernende zu einer reflektierten Medienkritik führen und sie in die Lage versetzen, dies nicht nur passiv an Lernobjekten zu praktizieren, sondern diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in eine eigene, handelnde Recherche- und Informationskompetenz zu überführen und selbst Geschichte als narrative Aushandlung zu produzieren und zu kommunizieren.

6.3 Medienkompetenzmodell für eine historische Medienbildung

Für die Geschichtsdidaktik lässt sich aus den obigen Darstellungen der Hauptströmungen der Medienkompetenzforschung und bei den Übereinstimmungen der unterschiedlichen Nenner folgendes Fazit ziehen, das nicht notwendigerweise die Chronologie der Entwicklung berücksichtigt.

Medienkompetenz rekuriert, in weiter Übereinstimmung der unterschiedlichen Autoren, auf den allgemeinen Kompetenzbegriff. Konkret richtet er sich auf die Erlangung einer umfassenden kommunikativen Kompetenz aus, die sich – bezogen auf eine

Medienkompetenz – auch technischer Medien zu bedienen weiß. Eindeutig handelt es sich bei der Medienkompetenz um eine Nutzungskompetenz und eine Handlungskompetenz. Diese beiden Felder sind auch für die Geschichtsdidaktik zwischenzeitlich zu wichtigen, wenn nicht gar zentralen Handlungsfeldern geworden, wie man an der aktuellen Handbuchliteratur der Geschichtsdidaktik ablesen kann.¹¹³⁷ Beide Bereiche wirken sich auch im Hinblick auf die narrative Kompetenz¹¹³⁸ aus, wenn man diese nicht nur auf die textgebundene Narration bezieht, sondern auch auf die Kommunikationskompetenz¹¹³⁹ des Geschichtsunterrichts. Grundlegend ist auch das Feld der Wahrnehmungskompetenz, das jedoch zu den größtmöglichen Differenzierungen bei den untersuchten Modellen führt. Alle näher bezeichneten Modelle beziehen ebenfalls einen medienkundlichen Aspekt nach BAACKE mit ein, den SCHORB umfassender auch als Medienwissen bezeichnet und in Funktions- und Strukturwissen unterscheidet.

Die oben angeführten, maßgeblichen Autoren sind sich einig, dass im Medienkompetenzbegriff medienkritische Inhalte durch seine Verankerung in den kritischen Medientheorien und den Bildungsvorstellungen der Frankfurter Schule immanent sind. Auf dieselben Wurzeln beruft sich auch die Geschichtsdidaktik in ihren Kompetenzmodellen.¹¹⁴⁰ Die nach KÜBLER benannten Felder der medienpädagogischen Medienkritik beziehen in ihren Kompetenzmodellen die Dimensionen der moralischen und ethischen Orientierungen sowie der Emotionen im Zusammenhang mit Medienhandeln und Medienkonsum mit ein. Diese sind als sozial-reflexive Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bezeichnen.

In den genannten Kompetenzbereichen sollen die Lernenden neben den kognitiven Fähigkeiten auch analytische und evaluative Fähigkeiten und Fertigkeiten ausprägen.

Für die Geschichtsdidaktik deckt jedoch nur ein Modell eine dezidiert historische Betrachtungsweise und Perspektive auf unterschiedlichste mediale Repräsentationsformen und deren Produktions- und Rezeptionsweisen ab. Dies ist das Modell von TULODZIECKI von 1997. Zumindest lässt sich seine Perspektive entsprechend historisch verlängern oder ausdehnen, ohne von seinem Grundkonzept allzu weit abrücken zu müssen. Bei neueren Überarbeitungen weicht er von diesen historischen Positionen aufgrund der Diskussion über

¹¹³⁷ Vgl. Völkel (Anm. 21); Wenzel, Birgit: Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 23–36; Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 63–76; Hinrichs, Carsten: Visualisieren als Medium des Geschichtsunterrichts. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 236–246; Vgl. Hinrichs (Anm. 1100); Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 207ff, 281ff, 354,

¹¹³⁸ Vgl. u.a.: Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. In: Geschichte lernen 1988, Heft 2; Vgl. Pandel (Anm. 134); Barricelli, Michele: Narrativität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012; Memminger, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts 2007 (Wochenschau Geschichte); van Norden, Jörg: Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg i.Br. 2011 (Geschichtsdidaktik, N.F., 13); Vgl. van Norden (Anm. 1137).

¹¹³⁹ Wenzel, Birgit: Historisches Wissen kommunizieren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 191–204.

¹¹⁴⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 207ff.

Medienbildung und der Entwicklung der digitalen Technologien ab und verändert dabei die historische Perspektive zugunsten aktuellerer Bezüge. Daher soll dieses Modell als Modell mit der höchsten Korrelation zur Geschichtsdidaktik identifiziert werden.

Im Anschluss an VOLLBRECHT (vgl. Kapitel 4.9.1) wird Medienkompetenz, unter Betrachtung einer schulischen Instanz für Medienbildung, als individuelle Fähigkeit im Umgang mit Wissen über mediale Kommunikation verstanden, deren Aufgabe es ist, Lernenden zu ermöglichen, Medienkompetenz als eine Wissensstruktur wahrzunehmen und die dazu spezifischen Denkbewegungen auszuprägen. Im Fokus steht nicht der Umgang mit konkretem Wissen über Medien, sondern die Entwicklung der dafür notwendigen kognitiven Strukturen. Dies stellt ein weiteres Bindeglied zur Auffassung der Geschichtsdidaktik dar, die Sachkompetenz ebenfalls auf einer höheren Abstraktionsebene von Wissen verortet. Medienkompetenz wird hier, wie bei WEINERT¹¹⁴¹, als performantes Ziel verstanden. Dadurch wird eine Beschreibung von Medienkompetenzen in Handlungsfeldern und Inhaltsfeldern möglich.¹¹⁴²

Wie bereits festgestellt wurde, gibt es zahlreiche Kompetenzmodelle (vgl. Kapitel 4.9.1) für den Bereich der Medienkompetenz. Alle theoretischen Konzepte weisen zentrale Übereinstimmungen in ihren Kompetenz- und Teilkompetenzbereichen auf. In Anlehnung an HUGGER sind folgende Bereiche konstitutiv.¹¹⁴³

- **Medienkompetenz rekuriert in zentraler Weise auf die Selbstorganisationsdispositionen und -fähigkeiten des Menschen.** Lernende müssen in der Lage sein, Medien selbst organisiert, reflektiert und kreativ zu nutzen, ihre symbolische Umwelt eigenständig zu strukturieren und mit Sinn zu versehen, und zwar unter medial, sozial wie gesellschaftlich unbestimmten Bedingungen, in denen immer weniger feste Traditionen und Autoritäten sowie klare Zielmarken der Lebensführung durchscheinen und erfahrbar werden. Bezogen auf Lernende ist das Aufwachsen (mit Medien) verstärkt dadurch geprägt, dass die Heranwachsenden sich selbst sozialisieren (müssen), da sie durch die Medialisierung der Gesellschaft permanent und in multiplen Zusammenhängen den Medien ausgesetzt sind.
- **Medienkompetenz ist vermittelbar.** Alle Konzepte gehen davon aus, dass Medienkompetenz Lernenden vermittelbar ist, da diese erziehungsbedürftig und erziehungsfähig sind¹¹⁴⁴ und da nicht davon ausgegangen werden kann, dass es – trotz Selbstsozialisation – nicht allen Lernenden im gleichen Maße gelingt, Medienkompetenz zu erwerben.
- **Medienkompetenz ist nur durch Performanz beurteilbar**, d.h. Medienkompetenz bezieht sich, wie der allg. Begriff der Kompetenz auch, auf „Dispositionen“ (Anlagen, Fähigkeiten, Bereitschaften), die es ermöglichen, bestimmte Medien-Handlungen

¹¹⁴¹ Vgl. Weinert (Anm. 874).

¹¹⁴² Vgl. Vollbrecht (Anm. 788). S.59.

¹¹⁴³ Vgl. Hugger (Anm. 455). S. 95.

¹¹⁴⁴ Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60). S. 71.

auszuführen. Diesem Zusammenhang liegt die bereits angerissene Unterscheidung zwischen (Medien-)Kompetenz und (Medien-)Performanz (d.h. Medien-Handlungen) zu Grunde.

Weiterhin sind die technische Handhabung und Kenntnisse über das Mediensystem und die Produktion von Medien beigeschlossen. Nur dann können Medien und -angebote sinnvoll genutzt, gestaltet und auch kritisiert werden.¹¹⁴⁵

Medienkompetenz erscheint in den meisten Modellen grundlegend als normativer Begriff mit Zielbestimmungen in drei different-komplementären Bereichen¹¹⁴⁶:

- **Wahrnehmungskompetenz:** Strukturierungs-, Interpretations- und Differenzierungsfähigkeit,
- **Nutzungskompetenz:** Rezeptionssteuerungs-, Auswahl- und Kommunikationsfähigkeit sowie
- **Handlungskompetenz:** Produktions-, Gestaltungs- und Veröffentlichungsfähigkeit.

Medienkompetenz ist für die Medienpädagogik ein „zeitgemäßer emanzipatorischer Zielwert und Anlass für innerfachliche historische Diskursrückgriffe und eine selbstvergewissernde Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber verkürzenden technokratischen Diskursen“¹¹⁴⁷ und sieht sich als „eine aktuelle Projektionsfläche für pädagogisierbare Werte wie Mündigkeit, Selbstbestimmung und Kritikfähigkeit.“¹¹⁴⁸

Hierzu sind kognitive Fähigkeiten, analytische, evaluative und handlungsorientierte sowie sozial-reflexive Fähigkeiten zu nennen.¹¹⁴⁹ Letztere berücksichtigen neben Kritik auch moralische und ethische Orientierungen und Emotionen im Zusammenhang mit Medienhandeln und Medienkonsum. Diese Bereiche sind durch den kommunikativ-kritischen Medienbegriff und durch das emanzipierte Verständnis der Geschichtsdidaktik entscheidend für ein Medienkompetenzmodell. Beide Disziplinen verfolgen das gleiche Ziel, in dem Medienkompetenz als „*die Disposition eines Individuums oder eines sozialen Systems zur Selbstorganisation im Hinblick darauf [zu verstehen ist], technische Medien effektiv zur Kommunikation ein[zu]setzen sowie ihre Wirkungen reflektieren und steuern zu können, um dadurch die Lebensqualität in der Wissensgesellschaft zu verbessern.*“¹¹⁵⁰. Dies erweitert die bisherige Zielsetzung der Geschichtsdidaktik um eine neue Perspektive für die Teilhabe am historischen Diskurs und an geschichtskulturellen Diskursen. Damit lässt sich der kommunikativ-kritische Medienbegriff mit der kommunikativen Kompetenz in historischer

¹¹⁴⁵ Ebd.

¹¹⁴⁶ Vgl. Filk (Anm. 959). Er rekurriert bei seinem Ansatz auf kulturwissenschaftliche, medientheoretische und pädagogische Implikationen.

¹¹⁴⁷ Vgl. Billes-Gerhart (Anm. 224).

¹¹⁴⁸ Ebd.

¹¹⁴⁹ Vgl. Kübler (Anm. 964).

¹¹⁵⁰ Vgl. Gapski (Anm. 223), S. 17.

Sichtweise verbinden und kann dadurch dazu befähigen, sich gesellschaftskritisch mit der Tatsache auseinanderzusetzen, dass Medien von Ungleichheiten bestimmt sind, mittels denen sich Menschen in der Gesellschaft Gehör verschaffen konnten und können.

„Kommunikative Kompetenz beinhaltet nicht allein die Potenz zu kommunizieren, sondern zugleich die Fähigkeit, den Verwendungszusammenhang von Kommunikation in dieser Gesellschaft zu analysieren und sich das Handlungsziel zu setzen, aus der dominanten veröffentlichten Kommunikation eine öffentliche zu machen. Erst die Realisierung der gleichen Chance, sich mitzuteilen, ermöglicht eine allen offene und zuträgliche Gesellschaft. Kommunikative Kompetenz ist somit die Beherrschung der Kommunikation ihrer Implikate und Regeln zur Gestaltung eines gleichberechtigten sozialen wie individuellen Lebens, basierend auf der Analyse der vorfindlichen veröffentlichten Kommunikation. Medienkompetenz meint dann die Eingrenzung der Kommunikativen Kompetenz auf das kommunikative Handeln mit Medien.“¹¹⁵¹

Grundlegend für die Verbindung von Medienkompetenz mit Geschichtsdidaktik sind die Modelle von SCHORB, PÖTTINGER, AUFENANGER und besonders TULODZIECKI.

Bei SCHORBS Modell leiten sich drei zentrale Handlungsbereiche aus der Kommunikativen Kompetenz heraus ab, nämlich Analyse, Kommunikation und Kreativität als umfassende Aufgabenbereiche.¹¹⁵² Die Inhaltsbereiche Medienwissen, Medienbewerten und Medienhandeln bilden den Rahmen von Medienkompetenz.

Medienkompetenz nach SCHORB¹¹⁵³		
Medienwissen als <ul style="list-style-type: none"> - Funktionswissen, - Strukturwissen, - Orientierungswissen. 	Medienbewertung als <ul style="list-style-type: none"> - Kritische Reflexion, - Ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung. 	Medienhandeln als <ul style="list-style-type: none"> - Medienaneignung, - Mediennutzung, - Medienpartizipation, - Mediengestaltung.

Für die Geschichtsdidaktik ist der Bereich der Kreativität¹¹⁵⁴ zu betonen und ebenfalls der für die Medien- und Kommunikationswissenschaften bedeutsamen Begriff der Medienaneignung, der auf die Mediensozialisation verweist. Mediensozialisation, als Teilbereich einer Geschichte des Wahrnehmungswandels, ist konstituierend für die Mediengeschichte als Kompetenzbereich einer historischen Medienkompetenz. Medienwissen beinhaltet neben den technischen Kompetenzen, u.a. ästhetisches

¹¹⁵¹ Vgl. Schorb (Anm. 552). 237f.

¹¹⁵² Vgl. Schorb (Anm. 987), S. 23f.

¹¹⁵³ Vgl. Schorb (Anm. 552). 237f.

¹¹⁵⁴ Wichtiger mediendidaktischer und problemorientierter Bereich, um die Anbindungsfähigkeit zu zukünftigen Kompetenzmodellen zu erhalten, die Innovation, Problemlösefähigkeit und Kreativität als Kernkompetenz moderner Gesellschaften betrachten. Vgl. OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills 2013, <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html>, aufgerufen am 11.04.2015.

Gestaltungswissen (Kameraposition, Bedeutung von Hypertext, als auch die Kenntnis von Programmen, Dramaturgien und Inhalten der Medien erfassen).

Dieses Wissen ist grundlegend zum Erkennen von medialen Strukturen, wie z.B. Fernsehgenres in seinen Eigentümlichkeiten bildlicher, tonaler und auch inhaltlicher Art zu unterscheiden. Hier zeigt sich die Anschlussfähigkeit an die Gattungskompetenz des Geschichtsunterrichts, die sich in den bisherigen Definitionen von PANDEL vorwiegend auf Text bezog. Für SCHORB ist ebenfalls das Strukturwissen von großer Bedeutung, das zusammen mit der Bewertungsdimension, das Orientierungswissen bildet, „um in komplexerer Weise, [...] auf der Basis historischer, ethischer und politischer Einsichten und Kenntnisse [...] das erworbene Wissen um Phänomene der Informations- und Kommunikationstechnologie bewerten zu können“¹¹⁵⁵.

Auch PÖTTINGER betont die Bedeutung des Erkennens und Verarbeitens von Strukturen beim Lernen mit und über Medien. Zusammen mit medialen Gestaltungsformen und ihren Wirkungsmöglichkeiten bilden sie eine Wahrnehmungskompetenz aus, die sich als Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Strukturierung, Interpretation und Differenzierung ausdrückt.¹¹⁵⁶

Grundlagenwissen über Medienpsychologie, Mediensoziologie und die Logik digital-algorithmischer Realitätskonstruktion, wie auch das Gebiet der Medienwirkungsforschung sind wichtige disziplinäre Erkenntnisquellen für SCHORBS Medienkompetenzmodell¹¹⁵⁷ und andere Forschende.

Weiterhin ist AUFENANGERS Konzept für die Geschichtsdidaktik von Interesse, da er als einer der wenigen Vertreter der Medienkompetenzforschung insbesondere die affektive und emotionale Komponente ausdrücklich als Teil des Kompetenzmodells mitbeachtet. Wie in Kapitel 4.1.3 festgestellt wurde, spielen Emotionalität bei fast allen medialen Produktionen eine erhebliche Rolle. Auch die Geschichtsdidaktik hat sich – wie gezeigt – der Emotionalität beim historischen Lernen angenommen und interessiert sich für ihre Verwendung bei der Konstruktion geschichtskultureller Produkte.

TULDODZIECKIES Modell, gerade in seiner neuesten Auflage¹¹⁵⁸, ist für die Geschichtsdidaktik von entscheidendem Einfluss – besonders in Baden-Württemberg. Sein Modell bildet u.a. die theoretische Basis des bundesweiten Modells der Länderkonferenz Medienbildung (vgl. Kapitel 5.1) und ist Empfehlungsgrundlage für die

¹¹⁵⁵ Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 257–262. Hier: S. 260.

¹¹⁵⁶ Vgl. Pöttinger (Anm. 968). S. 78.

¹¹⁵⁷ Vgl. Schorb (Anm. 552). Hier: S. 260.

¹¹⁵⁸ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 181.

Medienbildungsinitiative der Kultusministerkonferenz. Es ist somit der Ausgangspunkt des Modells Medienbildung in den Bildungsplänen 2016¹¹⁵⁹.

Er folgt beim Aufbau seines Modells der Einteilung VOLLBRECHTS in Handlungs- und Inhaltsfelder. Alle Felder sind lernendenzentriert und über die Tätigkeiten Analyse, Kritik und Einflussnahme miteinander verbunden. Diese drei Funktionen, bzw. methodische Handlungen sind ebenfalls grundlegend im kommunikativ-kritischen Medienbegriff, bzw. bereits in der Geschichtsdidaktik allgemein, verankert.

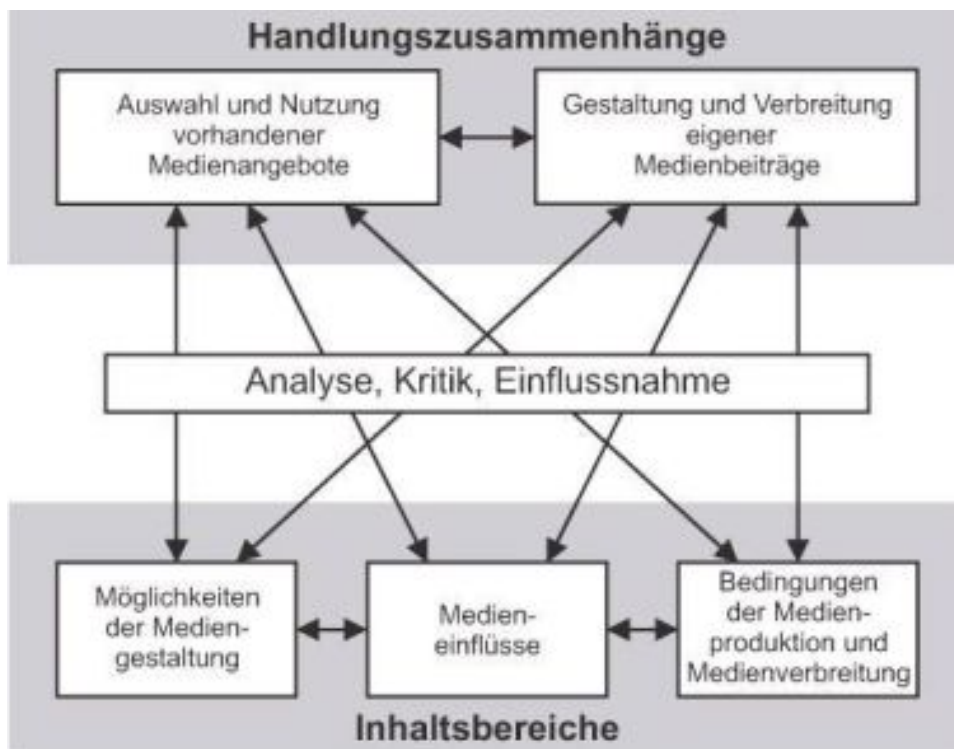


Abbildung 6-2: Strukturierung zum Konzept der Medienkompetenz bei Tulodziecki/Herzig/Grafe.¹¹⁶⁰

Das Ziel medienpädagogischer Praxis muss sein, dass „die Vermittlung kommunikativer Kompetenz den Menschen befähigen soll, Kommunikation in Form und Inhalt reflektierend und bewusst so zu nutzen, dass er, mit oder ohne Einsatz von Medien, seine Lebenswelt handelnd mit gestaltet“¹¹⁶¹.

Der hybride, theoretische Unterbau eines kommunikativ-kritischen, geschichtsdidaktischen Medienbegriffs und die Definition von Medienbildung ermöglichen zusammen die Formulierung von vier umfassenden, teilweise überfachlichen Handlungskompetenzen und mehreren geschichtsdidaktisch formulierten Inhaltskompetenzen, deren Integration sich aus

¹¹⁵⁹ Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Verständigung über den Begriff Medienkompetenz. Modell nach Tulodziecki 2007, <http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/medien/begriff/>, aufgerufen am 01.04.2015. Vgl. auch: Medienbildung, <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/771225>, aufgerufen am 01.04.2015.

¹¹⁶⁰ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 181.

¹¹⁶¹ Vgl. Schorb (Anm. 552). S. 257.

den einzelnen Themenbereichen dieser Arbeit legitimieren und sich insgesamt auf das Geschichtsbewusstsein Lernender beziehen. Überfachliche Handlungsaspekte eines historischen Medienbegriffs ermöglichen die Ableitung überfachlicher Kompetenzen. Sie bilden Anschluss- und Nahtstellen zu erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Medienbegriffen und „ergänzen bzw. erweitern die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entscheidend und tragen somit zu einem umfassenden Kompetenzbegriff bei.“¹¹⁶² Überfachliche Medienkompetenzen sind historisch zu wenden, bzw. greifen die für die Geschichtsdidaktik relevanten Zielsetzungen und Fragestellungen auf und überführen ihre Ziele mittels ihrer Inhalte in den Raum der Geschichtswissenschaft, bzw. der Geschichtsdidaktik. In entsprechende Lehr-Lernarrangements eingebunden, erweitern sie quasi vorhandene oder noch auszubildende historische Kompetenzen der Lernenden. Im Gegenzug werden anschlussfähige, historische Perspektiven zum Umgang oder zur Wahrnehmung von Medien für andere fachliche, bzw. fächerübergreifende Bezüge bereitgestellt, die es Lernenden ermöglicht eine gesamt- und überfachliche Perspektive einnehmen zu können. Dies widerspricht nicht der „Domänenspezifik“, denn „echte Kompetenzen“ sind übergreifend „grundlegend“¹¹⁶³. Kommunikation wird z.B. im Allgemeinen einer überfachlichen Kompetenz zugeordnet¹¹⁶⁴, wie dies auch SCHÖNEMANN/MEBUS formuliert haben¹¹⁶⁵. Folglich muss auch die Narration, als historische Kommunikation, eine überfachliche Kompetenz¹¹⁶⁶ bilden, die historisch gewendet wird und den Regeln der Geschichtsdidaktik folgt. Wenn Kompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit beschreibt, um Probleme lösen zu können¹¹⁶⁷, dann beschreiben historische Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Lernender benötigt, um neu auftauchende Probleme oder Fragestellungen in seiner Gegenwart im Zusammenhang mit Vergangenheit und Geschichte lösen zu können. Dazu wird unablässig die Kompetenz gehören, in vernünftiger Art und Weise damit umgehen zu können, dass Medien uns einerseits an historische Probleme und Fragestellungen heranzuführen, andererseits selbst Teil des Problems oder der Frage sind, wiederum aber Medien zur Lösung des Problems oder einer Frage genutzt werden müssen. Daher ist Medienkompetenz zwingender Bestandteil historischer Kompetenzorientierung. Sie ist eine Querschnittskompetenz und ist keine reine, überfachliche Kompetenz mehr, wie es SCHREIBER darlegt¹¹⁶⁸. Die Autorin verwechselt Medienkompetenz mit technischer Anwendungskompetenz.

¹¹⁶² Bundesministerium für Bildung und Frauen Österreich: Überfachliche Kompetenzen 2015, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>, aufgerufen am 06.04.2015.

¹¹⁶³ Vgl. Pandel (Anm. 85).

¹¹⁶⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen Österreich (Anm. 1161).

¹¹⁶⁵ Vgl. Schöner/Mebus (Anm. 96).

¹¹⁶⁶ Günther-Arndt, Hilke: Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. Alte Fragen und neue Antworten. In: Saskia Handro (Hrsg.): Geschichte und Sprache 2010, S. 17–48. Hier: S. 30.

¹¹⁶⁷ Vgl. Pandel (Anm. 115). S. 24. Er beschreibt Kompetenzen einfach als: „Eine Kompetenz ist eine domänenspezifische Problemlösungsfähigkeit.“

¹¹⁶⁸ Vgl. Schreiber (Anm. 96). S. 222. Bei der Formulierung von Aufgaben innerhalb der historischen Methodenkompetenz erachtet Schreiber zwar eine Medienkompetenz für notwendig. Diese dient jedoch nur dazu, historische Erkenntnisse medial produzieren und präsentieren zu können.

Alle Kompetenzbereiche überschneiden sich ganz bewusst und können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Die Ebenen der Handlungsperspektiven und -kompetenzen bilden hierbei Zusammenhangspaare mit den rein fachlich-geschichtsdidaktischen und inhaltlichen Kompetenzen. Alle Bereiche bedingen sich in starker Art und Weise gegenseitig. Dadurch ist die historische Medienkompetenz nicht einem Kompetenzbereich anderer Kompetenzmodelle zuzuordnen oder kann in einem solchen Modell einen eigenen Bereich bilden. Wie die historische Kommunikationskompetenz, liegt sie quer zu den Bereichen anderer Kompetenzmodelle. Alle Kompetenzbezeichnungen verstehen sich als Vorschläge und Aushandlungsangebote. Sie stehen offen für den Diskurs zur Verfügung und sollten auf ihre Berechtigung aufgrund ihrer Inhalte überprüft werden und ob die Inhalte selbst eine Berechtigung haben.

Das Modell historischer Medienkompetenz ist, dank der Bezüge durch ihren kommunikativ-kritischen Medienbegriff – wie die Geschichtsdidaktik an sich auch – ausgerichtet auf einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht und damit auf die Produktion eigener Medienprodukte zur Teilhabe an geschichtswissenschaftlichen Dialoge angelegt. Methodisch verankert sich diese Position im Prinzip des handelnden bzw. handlungsorientierten Lernens.

Historische Medienkompetenz erweitert den bisherigen Lern- und Kompetenzbegriff der Geschichtsdidaktik. Die folgenden Abbildungen zeigen den historischen Lernprozess und ordnen diesem unterschiedliche Kompetenzbereiche zu, wie sie in den unterschiedlichen Kompetenzmodellen des Geschichtsunterrichts häufig vorkommen.¹¹⁶⁹

¹¹⁶⁹ Vgl. Heil (Anm. 705); Vgl. Körber (Anm. 96); Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Utz, Hans: Kompetenzmodell «Guter Geschichtsunterricht». Eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer 2009, http://www.gymlaufen.ch/fileadmin/pdf/was/oa11/oa11_2011/Kompetenzmodell-Geschichte-OA2011.pdf, aufgerufen am 29.07.2013.

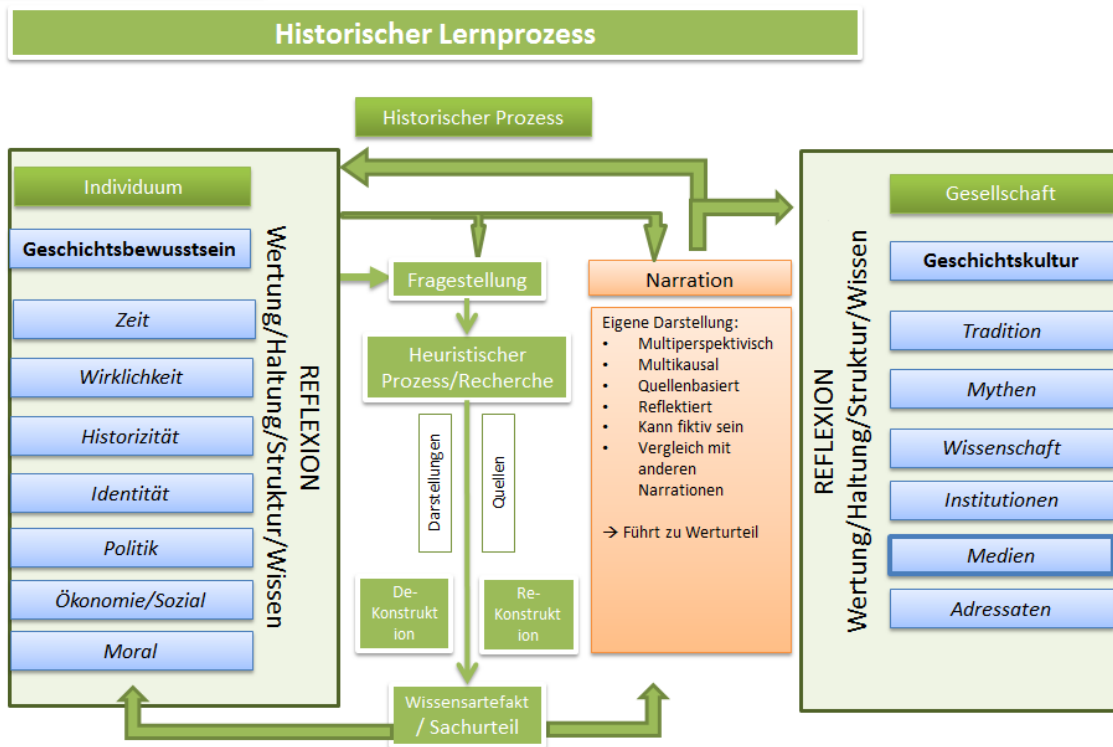


Abbildung 6-3: Schematische Darstellung des historischen Lernprozesses und sein möglicher Einfluss auf das Individuum und die Gesellschaft. Eigene Darstellung in Anlehnung an HODEL.¹¹⁷⁰

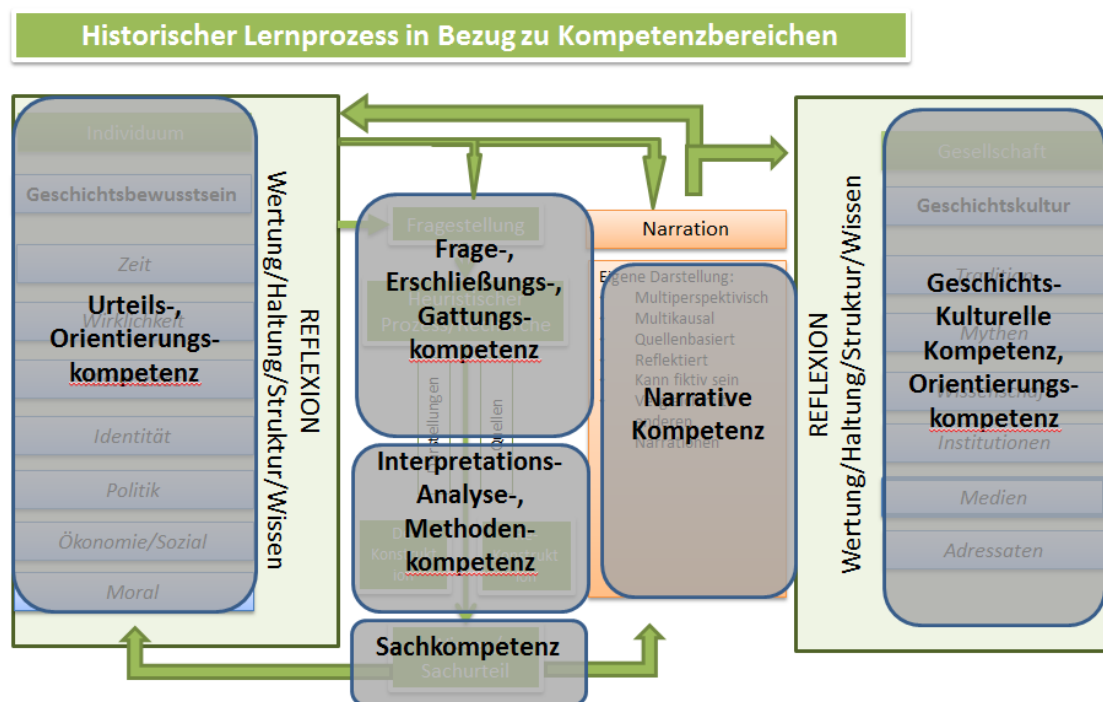


Abbildung 6-4: Kompetenzbereiche unterschiedlicher Kompetenzmodelle und ihre Zuweisung auf den historischen Lernprozess. Grundannahme zur Bildung einer Historischen Medienkompetenz. Eigene Darstellung in Anlehnung an HODEL.¹¹⁷¹

¹¹⁷⁰ Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz Aus Theorie und Praxis 2006, http://hist.net/hodel/person/docs/hodel_innsbruck_061218.pdf, aufgerufen am 15.05.2015.

Das Modell historischer Medienkompetenz ist bezogen auf die Anforderungen des UNESCO Tool Kits (vgl. Kapitel 4.4.1), um auch hier anschluss- und zukunftsfähig zu sein.¹¹⁷²

¹¹⁷¹ Ebd.

¹¹⁷² Vgl. Frau-Meigs (Anm. 664).

6.4 Überblick über die Historische Medienkompetenz

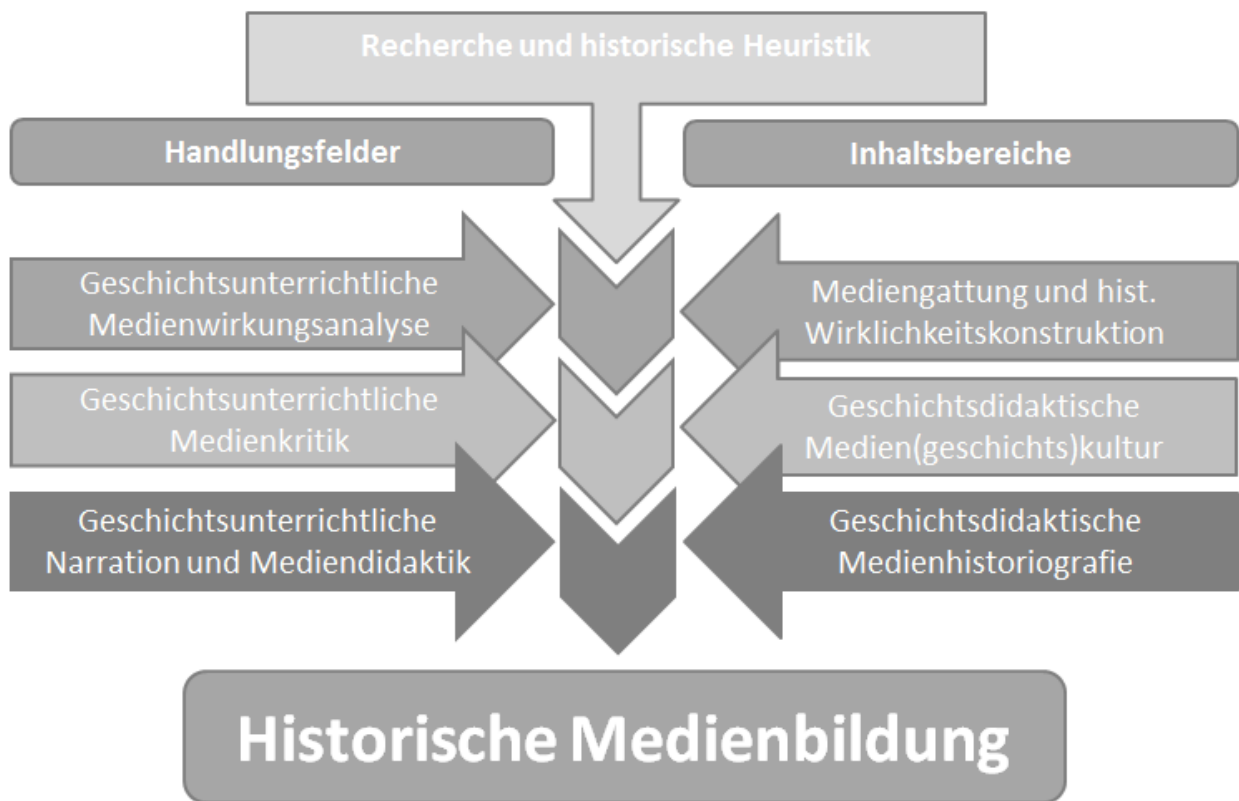


Abbildung 6-5: Modell historischer Medienbildung: Alle Bereiche und Felder stehen miteinander und zueinander in Beziehung und bedingen sich gegenseitig. Jeweils ein Inhaltsbereich bildet ein Zusammenhangspaar zu einem Handlungsfeld mit besonderer Verbindung.

6.4.1 Geschichtsdidaktisch-überfachliche¹¹⁷³ Kompetenzbereiche

6.4.1.1 Geschichtsunterrichtliche Medienwirkungs- und Medienanalysekompetenz:

Wann immer im Geschichtsunterricht eine Beschäftigung mit Medien, als elementare Produktivkräfte des Geschichtlichen, näher in den Fokus rückt, ist eine Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Medienwirkung, Mediengestaltung auf der Handlungsebene und Medienrezeption einzelner Epochen der Mediengeschichte und/oder der aktuellen Lebenswelt auf der Inhaltsebene unumgänglich. Eine solche Analyse ist Grundvoraussetzung für eine geschichtsunterrichtliche Medienkritik, wie auch für alle anderen Teilkompetenzen der historischen Medienkompetenz. Hierzu sind in den Kapiteln 4.1 und 4.2 zahlreiche

¹¹⁷³ Schiefner, Mandy/Weil Markus: Überfachliche Kompetenzen – global übertragbar oder doch kontextgebunden. In: Education Permanente (2010), H. 2, S. 38.

Dissonanztheorie und des dynamischen-transaktionalen Ansatzes von großer Bedeutung. Ähnliches gilt für die Auswahl der Gestaltungsmittel und -formen, die sowohl ästhetisch, als auch aufgrund ihrer Wirkungen zu untersuchen sind. Mediengestaltung trägt im wesentlichen Maße zur Rezeption bei, wie das auch in der Geschichtswissenschaft z.B. bei Anwendung von Schnitt, Montage oder Musik im Film hinreichend untersucht wurde. So spielen diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und wie man sie anwendet, vor allem bei der eigenen Reflexion über Medienrezeption und -gestaltung, im Sinne einer historischen Sach- und Methodenkompetenz, eine große Rolle. Es handelt sich um den Erwerb von Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der Analyse von Prozessen medialer Kommunikation in Form von Funktions- und Strukturwissen, die eine Befähigung zu selbstbestimmtem und situationsangemessenem Handeln im Medienbereich unter Beachtung heutiger und früherer sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge (Orientierungswissen) erst erlaubt.

Bei der Wirkungsabhandlung im Geschichtsunterricht sind verstärkt Prozesse der medialen Emotionalisierung zu berücksichtigen. Emotionen spielen beim Umgang mit Medien und bei der Auseinandersetzung über das Geschichtsbewusstsein eine große Rolle.¹¹⁷⁶ Emotionalität ist eines der am häufigsten genutzten medialen Mittel um bestimmte Medienwirkungen bei der Rezeption von Medien zu erzeugen (Vgl. Kapitel 4.1.3). Lernende sollen daher einfache aber auch komplexe Mechanismen, wie das Suspense Konzept oder verschiedene Arousal Modelle, als Scripts und Schemata historischer Sachkompetenz abrufen und bei Akten historischer Re- und Dekonstruktion beurteilen können. Dabei gehen sie Fragen nach, wie z.B. welche medialen Strategien werden beim Einsatz von Emotionen verfolgt? Welche Prozesse werden durch sie verhindert? Wie tragen mediale Strategien zur historischen Sinnbildungskonstruktion bei und dienen der (Aus-)Nutzung von Geschichte als Argument¹¹⁷⁷. Lernende analysieren die „wandelnden emotionalen Funktionen bei der Produktion, Distribution und Aneignung historischen Wissens“ und sollen selbst „Grundannahmen über Geschichtsrepräsentationen, Emotionen und visuelle Massenmedien“ formulieren können, „anstatt vorgängige Deutungsmuster unreflektiert fortzuschreiben“.¹¹⁷⁸

Daher kommt es zu einer Wechselwirkung mit den Instanzen der geschichtsunterrichtlichen Medienkritikkompetenz: Auf Grundlage festgestellter Medienwirkungen und -gestaltungen, im Sinne eines Sachurteils, sollen Lernende in der Lage sein, fremde Medienproduktionen ethisch, moralisch und ästhetisch beurteilen zu können. Dies entspricht einem historischen Werturteil auf der Ebene der Medienkritik. Normativ sollen Lernende in der Lage sein, fremde und für ihre eigenen historischen Narrationen eingesetzte Medien, in angebrachter Weise bezüglich Medienwirkungen und Mediengestaltungen bewerten und einsetzen zu können. Lernenden soll bewusst werden, dass sie einerseits ihre medialen, emotionalen

¹¹⁷⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.148ff.

¹¹⁷⁷ Vgl. Calließ (Anm. 497).

¹¹⁷⁸ Vgl. Frevert/Schmidt Anne (Anm. 496). S.24.

Bedürfnisse ausleben können und andererseits in der Lage sein, die Deutungshoheit über die historischen Fakten zu behalten, indem sie emotionale Effekte und Imaginationseffekte erkennen und auch selbst zielgerichtet anwenden und ethisch-moralisch vertreten können.

Der bei SCHMIDT und STAIGER formulierte Bereich der Rolle der Medientechnologie bei der Produktion und Rezeption als technisch-mediale Dispositive, wird somit aufgegriffen und bindet sich an die Kompetenzbereiche der historischen Sach- und Methodenkompetenzen und hilft bei der (Re-)Konstruktion der Koevolution von Mediensystemen, Kommunikations- und Diskurstypen. Lernende werden in die Lage versetzt, epochen- und zeitdifferente Rezeptions- und Produktionsgewohnheiten zu analysieren, Kontinuität und Wandel zu erkennen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden bedingt durch die semiotische Analyse der unterschiedlichen Mediensprachen. Je kompetenter ein Individuum die Gestaltungsmöglichkeiten und Ausdrucksformen der Medien bzw. die „Mediensprache“ interpretieren und einordnen kann, umso eher ist ein angemessenes Verstehen und Verarbeiten der medialen Präsentationen zu erwarten. Jedes Medium enthält sein eigenes Set an Codierungen und Symbolen, die auch als Sprache der Medien bezeichnet werden. Hinzu kommt die Analyse der medienspezifischen Form im medialen Raum, in der ein Medium „inszeniert“ wurde. Letzteres betrifft gerade auch Produkte der Digitalisierung.

Folgende Bereiche des UNESCO Tool Kits „Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals“ fallen in den Bereich geschichtsunterrichtlicher Medienwirkungs- und Medienanalysekompetenz¹¹⁷⁹:

- **Technologies.** What technologies are used to produce and distribute media texts? What difference do they make to the product?
- **Meanings.** How do media use different forms of language to convey ideas or meanings?
- **Conventions.** How do these uses of language become familiar and generally accepted?
- **Codes.** How are the grammatical “rules” of media established? What happens when they are broken?
- **Technologies.** How do technologies affect the meanings that can be created?
- **Telling the truth.** How do media claim to tell the truth about the world? How do they try to seem authentic?
- **Influences.** Do media representations affect our views of particular social groups or issues?
- **Targeting.** How are media aimed at particular audiences? How do they try to appeal to them?
- **Making sense.** How do audiences interpret media? What meanings do they make?
- **Pleasures.** What pleasures do audiences gain from the media? What do they like or dislike?

¹¹⁷⁹ Vgl. Frau-Meigs (Anm. 664).

- **Social differences.** What is the role of gender, social class, age and ethnic background in audience behaviour?

Der teilüberfachliche Bereich der geschichtsunterrichtlichen Medienwirkung strahlt auf alle weiteren geschichtsdidaktischen Medienkompetenzen aus - bildet aber mit der historischen Mediengattungskompetenz ein Zusammenhangspaar und muss, je nach ihrer unterschiedlichen Konzeption, zusammen gedacht und erlernt werden und führt die Themen und Aufgaben dieses Kompetenzbereich, in das Universum des Historischen.

6.4.1.2 Geschichtsunterrichtliche Medienkritikkompetenz:

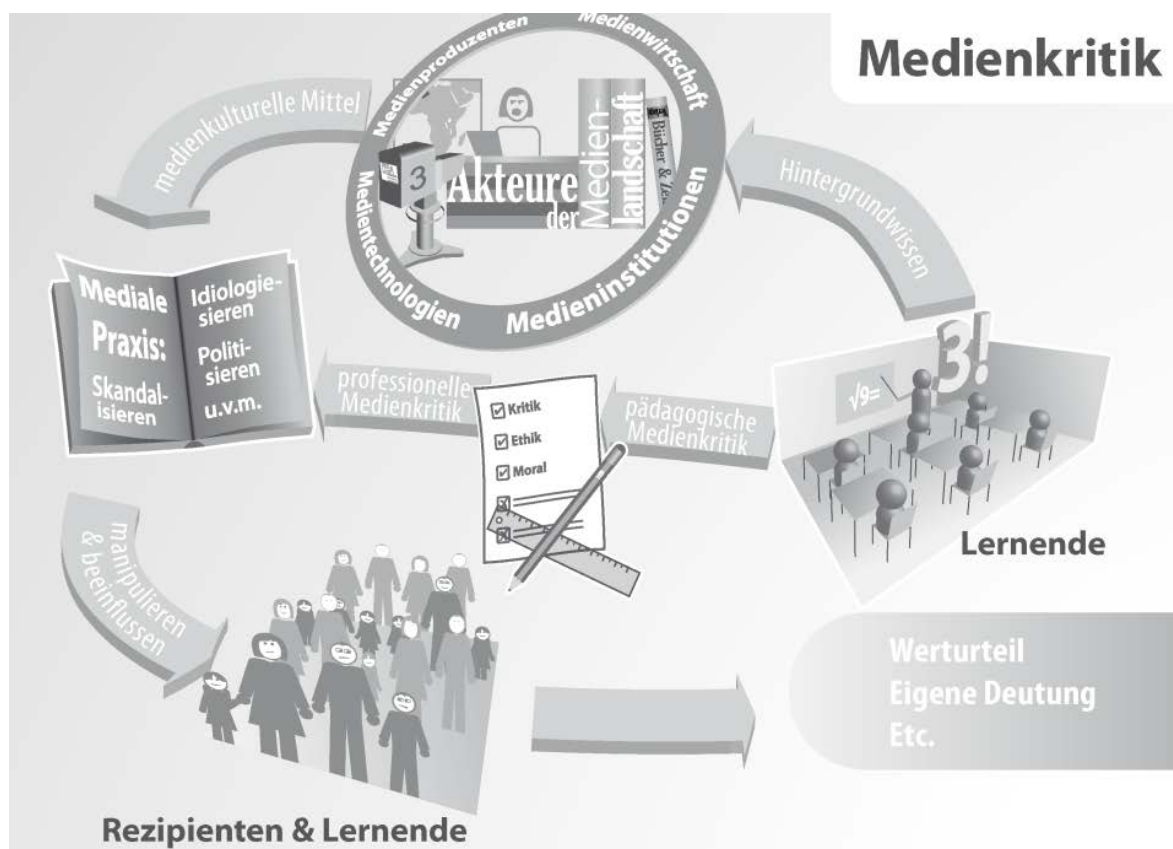


Abbildung 6-7: Grafische Darstellung der geschichtsunterrichtlichen Medienkritikkompetenz

Sich kritisch mit medialen Geschichtsrepräsentationen, vor allem der Geschichtskultur, auseinandersetzen zu können, ist heute wichtiger denn je. Auch und gerade dadurch, dass die mediale Breite und Vielfalt geschichtskultureller Produktionen und Sinnangeboten, die möglichen Sinnangebote der schulischen oder institutionellen Geschichtsdidaktik bei weitem übertreffen und überlagern. Lernende müssen in der Lage sein, sich etablierter Kritikmodelle im Umgang mit Medien bedienen zu können. Im Sinne des medienkritischen

Kommunikationsparadigmas kann somit überhaupt erst ein Beitrag zum kommunikativ, medialen „grounding“¹¹⁸⁰ geleistet werden, um einen Dialog über eigene und fremde Rekonstruktion, im Rahmen von Historie und geschichtskulturellen Produkten, zu ermöglichen. Dabei müssen Lernende in die Lage gebracht werden, nicht nur Inhalte zu berücksichtigen, sondern mediale Form und Gestaltung als Über- und Verformung medial inszenierter, historischer Botschaften zu erkennen und zu unterscheiden.

Geschichtsunterrichtliche Medienkritik erweitert die bisherigen Werturteile über Medienangebote im Hinblick auf eine publizistisch-professionelle und pädagogische Medienkritik (vgl. Kapitel 4.7.2) ähnlich wie es PANDEL als Diskurs- und Feuilletonfertigkeit¹¹⁸¹ fordert. Sie zielt weniger auf die wissenschaftliche Publizistik, da diese bei einer Orientierung auf geschichtskulturelle Phänomene in den Hintergrund rückt. Geschichtsunterrichtliche Medienkritik beinhaltet aber auch die Selbstkritik über eigene historische Narrative als Medienangebote, wie sie bei der medienpädagogischen Medienkritik als Selbstkompetenz gefordert wird. Als überfachliche Leitlinie strahlen die zu erwerbenden Teilkompetenzen von Medienkritik in alle Teilbereiche historischer Medienkompetenz aus, weshalb geschichtsunterrichtliche Medienkritik ebenso als Grundlage für eine „umfassende“ Handlungskompetenz zu bezeichnen ist. Medienpädagogische Teilkompetenzen die nach SCHIEFNER-ROHS (vgl. Kapitel 4.7.5) zur Medienkritik hinführen, sind Wahrnehmungsfähigkeit, Decodierungsfähigkeit und Analysefähigkeit, die zum historischen Sachurteil führen (s. geschichtsunterrichtliche Medienwirkungs- und Analysekompetenz im vorherigen Teilkapitel). Für historische Werturteile wird Reflexionsfähigkeit und Urteilsfähigkeit benötigt.¹¹⁸²

Geschichtsdidaktische Medienkritikfähigkeit zur Feststellung des Wahrheits- oder Fiktionalitätsgehaltes von Medien/Quellen und die Prüfung der Authentizität, Faktualität und Triftigkeit historischer Darstellungen und Aussagen berücksichtigen diese Wahrnehmungs-, Decodierungs- und Analysefähigkeiten auf ihrer inhaltlichen und ethisch/moralischer Ebene. Individuelles Geschichtsbewusstsein entsteht in Auseinandersetzung und Kritik an der uns umgebenden Umwelt in Bezug zur Geschichtskultur. Hier verbindet sich Medienkritik mit der Interpretationskompetenz¹¹⁸³ und traditioneller Quellenkritik. Lernende beherrschen unterschiedliche Techniken der Quelleninterpretation, z.B. Plakat-, Film- oder Karikatureninterpretation, oder können mediale Darstellungen kritisch einordnen. Besonders bedeutsam ist das Erkennen und Verstehen der medialen Sinnbildung und Einhaltung der Objektivität der Produzierenden. Hierbei spielen weitere Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle, wie sie PANDEL aufführt¹¹⁸⁴:

- Bedeutungsvarianten und Ambivalenzen erkennen;

¹¹⁸⁰ Vgl. Günther-Arndt (Anm. 1165). S. 31. Auch Vgl. Schöner/Mebus (Anm. 96).

¹¹⁸¹ Die jedoch eher als Fernziel der universitären Bildung betrachtet werden sollten und nicht in schulischen Kontexten.

¹¹⁸² Vgl. Schiefner-Rohs (Anm. 60).

¹¹⁸³ Vgl. Pandel (Anm. 85). Hier in Anlehnung an seine Interpretationskompetenz. S. 222ff.

¹¹⁸⁴ Ebd.

- theoretische Zugriffe erkennen;
- mit historischer Semantik umgehen;
- begriffsgeschichtlich arbeiten können;
- eigene Sinndeutungen argumentativ vertreten und mögliche Einwände vorwegnehmen;
- gattungsspezifische Diskurse führen.

Bei der kritischen Auseinandersetzung tritt besonders der Aspekt des Wirklichkeitsbewusstseins hervor. Ethik und Moral sind auch bei der medienästhetischen und medientechnischen Gestaltung entscheidende Dimensionen bei der Betrachtung, Reflexion und Beurteilung von Medien und erfolgen für den Geschichtsunterricht auf der Ebene von Werturteilen, denen analytische Sachurteile vorausgehen. Medienethische Untersuchungen liefern deskriptiv beobachtbare Beschreibungen von moralischen oder moralisierenden Sachverhalten und normative Argumentationen über Strukturen, Wertorientierungen und (Selbst-)Verpflichtungen für verantwortliches Handeln in der Produktion, Distribution und Rezeption von Medienangeboten.¹¹⁸⁵

Erworben werden soll diese geschichtsunterrichtliche Medienkritikkompetenz in vier möglichen Gegenstandsbereichen¹¹⁸⁶:

- Medienprodukte: sie sollen durch Inhaltsanalysen und die Analyse der Techniken, mit denen die Inhalte kommuniziert werden, untersucht werden.
- Medienwirtschaft: es soll eine beständige Kontroverse über die geschriebenen und ungeschriebenen Regeln und Gesetze geführt werden, die die Medien oder die Medieninstitutionen wahrscheinlich regieren.
- Medientechnologien: die soziale Bedeutung und die Verwendung von Medientechnologien und deren Analyse bezüglich ihrer spezifischen Medialitäten.
- Medieninstitutionen bzw. Medienproduzenten: sie sollen auf ihr konkretes Handeln hin untersucht werden.

Eine ähnliche, aber noch spezifischere Perspektive verfolgt KÜBLER mit den Bereichen

- Medienanalyse
- Medienwissen
- Medienrezeption-Reflexivität
- Medienbewertung (mit Schnittstellen zur Medienethik und zur professioneller Medienkritik)

¹¹⁸⁵ Vgl. Funiok (Anm. 552). Hier S.244

¹¹⁸⁶ Vgl. Kleiner (Anm. 767). S. 27-28.

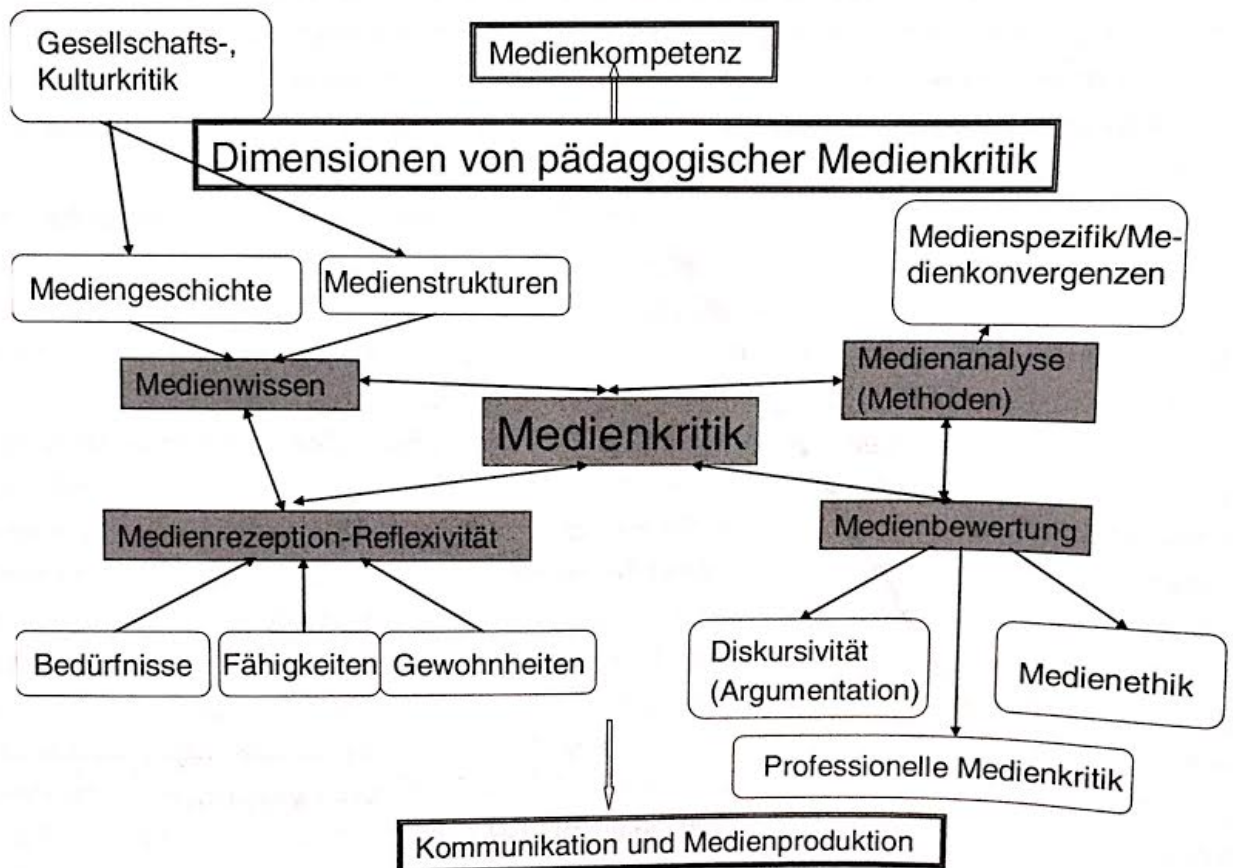


Abbildung 6-8: Dimensionen pädagogischer Medienkritik im Hinblick auf Medienkompetenzen nach KÜBLER.¹¹⁸⁷

Die bereits in Kapitel 4.7.5 aufgeführte Grafik (vgl. Abb. 4-9) verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen den Bereichen einer Medienkompetenz nach KÜBLER und den Aufgaben der Medienkritik als übergeordnete Querschnittskompetenz.

Im Rahmen des Geschichtsunterrichts ist besonders auf die Effekte der Skandalisierung, als immer wiederkehrende, mediale Praxis, einzugehen. Weiterhin sollen die politischen Funktionen der Medien in historischen Gesellschaften und medial induzierte und verbreitete Ideologien zur Meinungsbildung als solche erkannt werden können. Prinzipien der Geschichtsdidaktik, wie Multiperspektivität, Kontroversität und Alterität erhalten eine erweiterte, fachdisziplinäre Orientierungsfunktion und Lebenswirklichkeit.

Es vereinen sich hier der bei SCHMIDT und STAIGER formulierte Bereich über die Abhängigkeit medialer Kommunikation von Organisationen und Institutionen und deren

¹¹⁸⁷ Vgl. Kübler (Anm. 772). S.44.

Steuerungsfunktionen mit den Ansprüchen der Geschichtsdidaktik an Reflexion, Urteilsbildung und Orientierungskompetenz.¹¹⁸⁸

Aus Sicht des UNESCO Tool Kits werden die folgenden Bereiche adressiert¹¹⁸⁹:

- **Telling the truth.** How do media claim to tell the truth about the world? How do they try to seem authentic?
- **Stereotyping.** How do media represent particular social groups? Are those representations accurate?
- **Access and participation.** Whose voices are heard in the media? Whose are excluded, and why?

Der teilüberfachliche Bereich der geschichtsunterrichtlichen Medienkritik strahlt auf alle weiteren Leit- und geschichtsdidaktischen Medienkompetenzen aus - bildet aber mit der geschichtsdidaktischen Medien(geschichts)kulturkompetenz ein Zusammenhangspaar und muss, je ihrer unterschiedlichen Konzeption, zusammen gedacht werden.

6.4.1.3 Geschichtsunterrichtliche mediale Narrations- und mediendidaktische Kompetenz:

Dass Geschichte nur narrativ, also in Form von sinnverbindenden, sinnbildenden und deutenden¹¹⁹⁰ Geschichten¹¹⁹¹ vorliegen sollte, gilt seit den 80er Jahren mit der Narrativen Wende¹¹⁹² als geschichtsdidaktisches Paradigma, welches zur Ausbildung einer Narrationskompetenz beitrug.¹¹⁹³ Diese gilt vielen Kompetenzmodellen als Grundlage.¹¹⁹⁴ Bis zur Digitalisierung war dies in schulischen Kontexten mehr oder weniger immer mit dem Erzeugen von z. T. noch handschriftlichen Texten verbunden, die auch heute noch oftmals als einzige Darstellungsform im schulischen Bereich Verwendung findet. Dank der in Kapitel 3.1 dargestellten, technischen Möglichkeiten der Digitalisierung und des Web 2.0, sind diese Einschränkungen weggefallen und der Geschichtsunterricht hat die Möglichkeit quasi auf alle medialen Ausdrucksformen des geschichtskulturellen Umgangs mit Vergangenheit zuzugreifen. In Verbindung zur Medienpädagogik wird Kommunikation zum Ziel, um in Form und Inhalt reflektierend, mit oder ohne Einsatz von Medien, diese bewusst so zu nutzen, dass die Lebenswelt handelnd mit gestaltet werden kann. Neben der Darstellung von Text

¹¹⁸⁸ Vgl. Gautschi/Hodel/Utz (Anm. 1168). S.6ff.

¹¹⁸⁹ Vgl. Frau-Meigs (Anm. 664).

¹¹⁹⁰ Vgl. Schreiber (Anm. 96). S. 205.

¹¹⁹¹ Vgl. Barricelli (Anm. 21).

¹¹⁹² Bredel, Ursula: Erzählen im Umbruch. Studien zur narrativen Verarbeitung der "Wende" 1989. Tübingen 1999 (Stauffenburg Linguistik).

¹¹⁹³ Vgl. u.a.: Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2005 (Wochenschau Geschichte); Vgl. Pandel (Anm. 115); Vgl. van Norden (Anm. 1137); Bernlochner, Ludwig/Memminger, Sepp: Geschichte und Geschehen. 1. Aufl. Stuttgart [u.a.] 2006.

¹¹⁹⁴ Vgl. Körber (Anm. 96).

können eben auch Filme gedreht, Comics gezeichnet, Simulationen programmiert und Interblogs und Wikis angelegt werden, um eine inter- und crossmediale Narrationskompetenz zu fördern. Die Auseinandersetzung mit allen Bereichen der Mediennutzung im geschichtskulturellen Bereich, von der Nutzung im Museum bis hin zur filmischen Comic Fiktion wird dadurch „erlebbar“. Auch ganze Lernumgebungen und Apps können Lernende heute selbstständig als Mittel zum narrativen Geschichtenerzählen nutzen. Zu beachten ist dabei, dass sie lernen, „selbst Sinn zu bilden und Geschichte zu denken“¹¹⁹⁵, dafür die wissenschaftlichen Kriterien und Qualitätsstandards erwerben und ihre Ziele und Methoden medienkritisch hinterfragen.

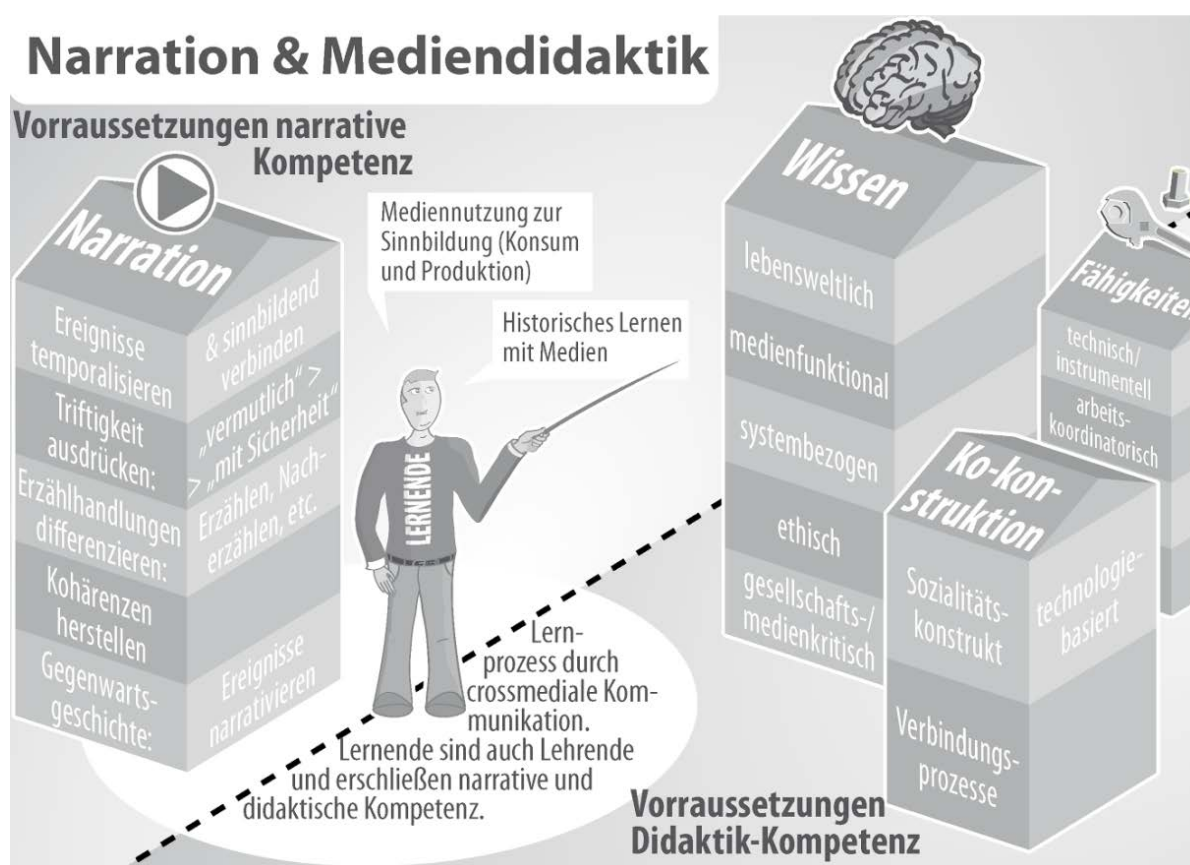


Abbildung 6-9: Grafische Darstellung einer geschichtsunterrichtlichen medialen Narrations- und mediendidaktischen Kompetenz nach KERBER.

Auch für die Medienpädagogik spielen narrative Elemente eine wichtige Rolle, seit die Kraft und Bedeutung von Geschichten – und vor allem von Bildern¹¹⁹⁶ und Bildergeschichten¹¹⁹⁷ –

¹¹⁹⁵ Vgl. Körber (Anm. 96). S. 118.

¹¹⁹⁶ Benjamin, Walter/Tiedemann, Rolf: Das Passagen-Werk. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1983, ©1982 (Edition Suhrkamp, 1200 = n.F., 200).

¹¹⁹⁷ Welzer, Harald: Das Gedächtnis der Bilder. Ästhetik und Nationalsozialismus. Tübingen 1995.

empirisch¹¹⁹⁸ untersucht worden sind. In medienpädagogischen Kontexten wird in diesem Zusammenhang gerne vom „Digital Storytelling“¹¹⁹⁹ gesprochen, das auch bereits im geschichtsdidaktischen¹²⁰⁰ und museumspädagogischen¹²⁰¹ Bereich Eingang gefunden hat. Besonders gut können Lernende mittels Digital Storytelling lernen mit eigenen, medialen Erfahrungen umzugehen und selbst emotional ansprechende Geschichten zu generieren.¹²⁰² In der Medienpädagogik geht es, wie in der Geschichtsdidaktik, zum einen um das sinnbildende Geschichten erzählen, um Wissensstrukturen aufzubauen. Zum anderen können somit Handlungs- und Kommunikationsorientierung umgesetzt werden. Dies geschieht dann im Sinne unterrichtlicher Prinzipien, da Lernprozesse in kommunikativer Weise gestaltet und zu einer Erweiterung der Möglichkeiten personaler und medialer Kommunikation¹²⁰³ führen sollen. Gleiches gilt für situationsorientierte und situative Lernprozesse, da in beiden Disziplinen Lebenswelten von Lernenden Ausgangs- und Endpunkte des Lernens sein sollen, um das zu Lernende auf gegenwärtige oder zukünftige Lebenssituationen beziehen zu können. Narrative Kompetenz ist dadurch, dass andere Disziplinen auch Narration und Storytelling als Form der Reflexion von Wissen aufgreifen, überfachlich. Domänenspezifisch wird sie erst dadurch, dass Lernende

- Ereignisse temporalisieren und sinnbildend verbinden;
- verschiedene Grade von Triftigkeit sprachlich ausdrücken können (ungesichert, vermutlich, wahrscheinlich, sicher, belegt etc.);
- Erzählhandlungen unterscheiden (erzählen, umerzählen, nacherzählen, rezensierendes Erzählen);
- Kohärenzen herstellen;
- gegenwartsgeschichtliche Ereignisse narrativieren.¹²⁰⁴

Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht zeigt sich in Anlehnung an PANDEL in drei Bereichen und nachgeordneten Komponenten. Die drei Bereiche sind mediale

¹¹⁹⁸ The University of Houston: Educational Uses of Digital Storytelling 2012, <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>, aufgerufen am 30.07.2012.

¹¹⁹⁹ Gabi Reinmann-Rothmeier (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich [u.a.] 2005. Reinmann-Rothmeier, G. Erlach C. & Neubauer A.: Erfahrungsgeschichten durch Story Telling - eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode 2000, http://epub.ub.uni-muenchen.de/235/1/FB_127.pdf, aufgerufen am 19.12.2012. Franz, Norman: Digital Storytelling. Grundlagen und Anwendung im Bereich Edutainment an einem ausgewählten Beispiel aus der Mitarbeiterschulung. Hamburg 2010; Hans W. Giessen (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim, Basel 2009; Glaap, Dieter: Digital Storytelling. Geschichten erzählen mit digitalem Video. In: medien concret (2000), H. 1.

¹²⁰⁰ König, Alexander: Digital storytelling im Geschichtsunterricht. Aktive Medienarbeit mit Windows Movie Maker. In: Computer + Unterricht (2010), H. 79, S. 33–35.

¹²⁰¹ Krähling, Ellen (2013): Digital Storytelling im Museum; http://www.museumsverband-bw.de/fileadmin/user_upload/mvbw/pdfs/Tagungsvortraege/2013/Kraehling_-_Digital_Storytelling_-_Vortrag.pdf, aufgerufen am: 07.04.2015.

¹²⁰² Hans W. Giessen (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim, Basel 2009.

¹²⁰³ Vgl. Tulodziecki (Anm. 660).

¹²⁰⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.222-223.

Erzählfähigkeit, Erzählen im alltäglichen Diskurssystem und Ausführen von eigenständigen Erzählhandlungen.¹²⁰⁵

Doch nicht nur die rein narrative Umsetzung von kognitivem Wissen muss unter eine geschichtsunterrichtliche Kompetenz zur Kommunikation über historisches Denken und Lernen fallen. Es gibt durchaus Lernszenarien, bei denen Lernende ihre Ergebnisse in anderer Form produzieren, präsentieren und kommunizieren sollen. Gemeint sind Grafiken¹²⁰⁶, interaktive Präsentationen (z.B. PowerPoint, Keynote, Prezi, ect.), E-Mails, Chats, usw.¹²⁰⁷

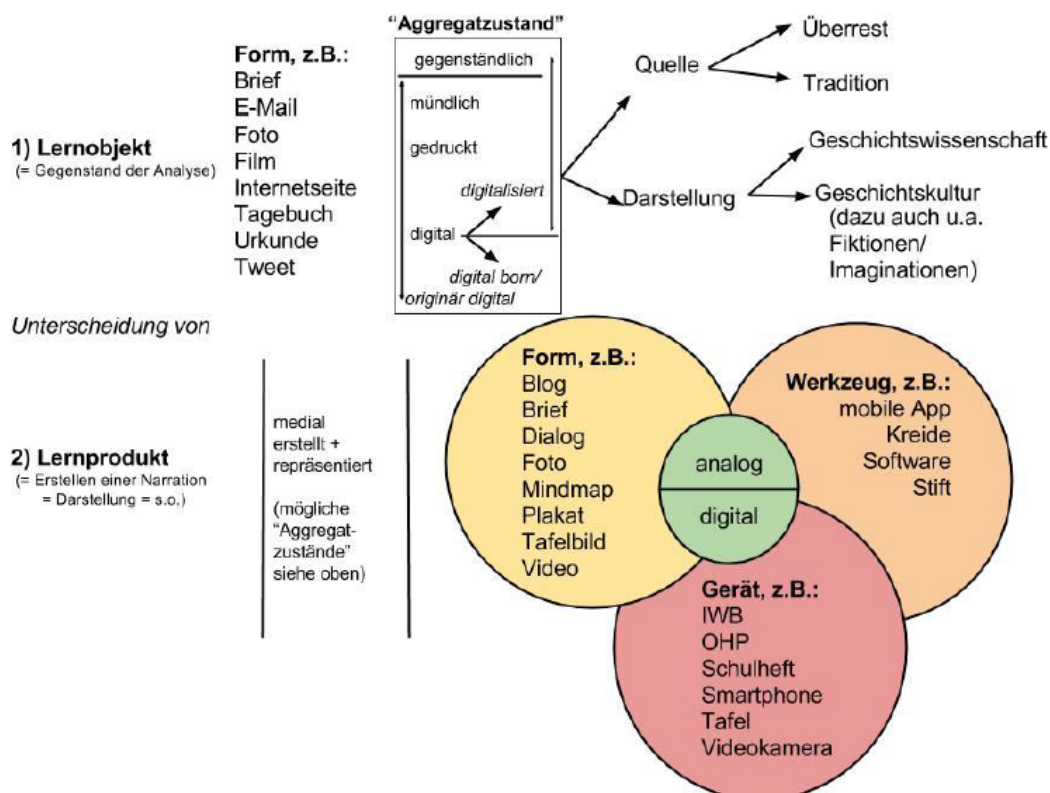


Abbildung 6-10: Medien als Objekte und Produkte historischen Lernens nach BERNSEN/SPAHN.¹²⁰⁸

Durch den konstruktivistischen Ansatz des neuen Medienbegriffs der Geschichtsdidaktik, stehen die Lernenden im Mittelpunkt des Lernens. Lernen mit und über Medien ist ein handlungs- und teilnehmerorientierter, offen zu gestaltender Lernprozess. Medien sind Mittel und Lernwerkzeuge in den Händen von Lernende, da sie „auch vom Schüler aktiv als

¹²⁰⁵ Vgl. Pandel (Anm. 134). S. 127.

¹²⁰⁶ Auch Grafiken können zur medialen Manipulation eingesetzt und genutzt werden. Ein gutes Beispiel ist die grafische Darstellung der weltweiten Militärausgaben. Je nach politischem Interesse sind Art und Aufteilung der Grafik mit unterschiedlichen Wahrnehmungen verbunden. Vgl. Lieb, Wolfgang (2015): Traue keiner Grafik..., <http://www.nachdenkseiten.de/?p=25713>, aufgerufen am 17.04.2015.

¹²⁰⁷ Im eigentlichen Sinne dieses Kompetenzbereichs würden auch andere, künstlerisch-ästhetische Ausdrucksmittel, wie Rollenspiel oder Theaterstücke, aufgelistet werden müssen, fallen diese unter die Definition von Medien zur Kommunikation.

¹²⁰⁸ Bernsen, Daniel/Spahn, Thomas: Historisches Lernen in Digitalien – über Herausforderungen, Hypes und einen konstruierten Gegensatz. Eine Replik auf die Synthese von "Altem" und "Neuem" durch Friedburg/Bernhardt. Nicht veröffentlichte Entwurfsfassung für die ZfGD 2015 (Forum) 2015.

Lernmittel genutzt bzw. selbst erstellt [...]“¹²⁰⁹ werden. Weshalb BERNSEN und SPAHN hier für die Geschichtsdidaktik von „Lernobjekten“ für das Lernen an Geschichtsrepräsentationen auf der einen und von „Lernprodukten und Lernwerkzeugen“¹²¹⁰ auf der anderen Seite sprechen. In diesem Kompetenzbereich werden also nicht Medien als Lehr- oder Arbeitsmittel in den Händen von Lehrkräften zu Erstellung von Lernszenarien verstanden, sondern ganz konkret Medien als Baustein-, System- und Lernumgebungskonzept¹²¹¹ angesprochen, die in den Händen der Lernenden liegen. Noch einmal sei darauf hingewiesen, wie in Kapitel 4.4.4 formuliert, dass hier ebenfalls ein hybrides Verständnis von Mediendidaktik vorliegt, „denn die Aufteilung in didaktische Medien als Mittel schulischer und in publizistische als Mittel öffentlicher Kommunikation verdeckt, dass die didaktischen wie die publizistischen Medien gleichermaßen gesellschaftlich bedingte Artikulationsformen in nur verschiedenen Funktionszusammenhängen sind.“¹²¹² Es geht ebenso um mediendidaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten Lernender in Bezug zu ihrer eigenen Produktion, die nicht nur ein auf Handlung beruhendes Verständnis über die Funktions-, Verwendungs- und Wirkungsweise von Medien und deren Gestaltung umfasst, sondern als Fähigkeit und Fertigkeit zur Kommunikation, als mediendidaktische Kompetenz, auch den oder die Rezipienten der eigenen Kommunikation zu Lehr-Lern- und Unterhaltungszwecke einbindet. Gemeint sind hier die Rezipienten, bzw. das Publikum, an das sich die Medienprodukte richten. Hierbei wird sich auf das Schema einer mediendidaktischen Kompetenz nach MAIER¹²¹³ oder KRON/SOFOS¹²¹⁴ bezogen (vgl. Kapitel 4.4.4).

Die Wahl des geeigneten Mediums und seine Beurteilung setzen einen Rückgriff auf eine eigene semantische Teilkompetenz voraus. Diese, von MAIER als „pragmatisch“ bezeichnete, mediendidaktische Kompetenz befähigt schließlich zur Integration der Medien in den Unterricht und zur Produktion eigener Unterrichtsmedien. Lernende müssen in der Lage sein, selbst Bildungsprodukte für ein Publikum, z.B. der Lehrkraft, der Klassengemeinschaft, der Parallelklasse, den Eltern oder vor einem ausgewählten Publikum, aufzubereiten und medial zu präsentieren.

Schon die Vorarbeiten, wie das Recherchieren und Sammeln von Kenntnissen und Informationen, deren Analyse, die Kooperation und Kollaboration mit und in Teams etc., kann medial erfolgen und sind im Hinblick auf das Zielpublikum mediendidaktisch zu berücksichtigen. Dadurch ist mediendidaktische Kompetenz nicht nur auf die Verbindung zur semiotischen Medienanalysekompetenz angewiesen, sondern klärt auch Fragen der Medienbeschaffenheit und welche Mediengattung sich besonders für ein ausgewähltes Vorhaben eignet. Weiterhin muss von Seiten des Lernenden geprüft und berücksichtigt werden, ob das zu erstellende Medienprodukt einer geschichtskulturellen Verwendung dienen soll, oder ob das Produkt einer Repräsentation medialer Darstellung einer

¹²⁰⁹ Vgl. Hüther (Anm. 552). S.236

¹²¹⁰ Vgl. Bernsen/Spahn (Anm. 1207).

¹²¹¹ Vgl. Kerres (Anm. 688).

¹²¹² Vgl. Hüther (Anm. 552). S.236

¹²¹³ Vgl. Maier (Anm. 697). S. 28.

¹²¹⁴ Vgl. Kron/Sofos (Anm. 698). S.73.

kulturhistorischen Vergangenheit entsprechen soll. Dann spielen Kenntnisse über mediengeschichtliche und medienkundliche Fähigkeiten und Fertigkeiten eine Rolle.¹²¹⁵ Auch PANDEL weist der Gattungskompetenz eine mediendidaktische Aufgabe für Lernende zu: „Eine solche Kompetenz besitzen Schüler [und Schülerinnen], wenn sie in der Lage sind, die Unterschiede der verschiedenen schriftlichen, bildlichen und gegenständlichen (Medien-) Gattungen, in denen Historisches dargestellt wird, in ihrem Aussagewert [zu] erkennen und mit den unterschiedlichen Gattungserwartungen umzugehen.“¹²¹⁶

Wichtig für den transdisziplinären Kontext dieser Arbeit ist es, dass als Zielperspektive die Verwendung von Medien in Lernprozessen vor allem dann legitim ist, wenn auch Fragen und Erkenntnisse der Medienpädagogik Beachtung und Umsetzung finden. Wenn die Lernenden z.B. wissen, inwieweit ihre Medienbotschaften adressatenadäquat aufgebaut sind, welche Wirkungen bei einem bestimmten Publikum erzielt werden sollen und wie sie mit ethisch-moralischen Maßgaben Emotionalität bei der Mediengestaltung einsetzen sollen. Ebenso sollen Regeln für die Erstellung von Medien und ein Bewusstsein für die Eigenarten¹²¹⁷, Grenzen und Gefahren des jeweils verwendeten Mediums vermittelt werden.

Geschichtsunterrichtliche mediale Narrationskompetenz und mediendidaktische Kompetenz wirken transdisziplinär nach außen auf Medienbildungsprozesse – nach innen, in geschichtsunterrichtlicher Wendung, auf die Auseinandersetzung mit der mediengeschichtskulturellen Gegenwartskultur. Sie ist deshalb auch eine teilüberfachliche Kompetenz.

Nach KRON/SOFOS besteht mediendidaktische Kompetenz aus:

- Lebensweltlichem Wissen
- Technisch-instrumentellen Fähigkeiten
- Medienfunktionalem Wissen
- Arbeitskoordinatorischen Fähigkeiten
- Systembezogenem Wissen
- Ethischem Wissen
- Gesellschafts-, bzw. medienkritischem Wissen

Zu erweitern sind diese Bereiche nach ZORN¹²¹⁸ um:

- Auseinandersetzungen mit Ko-Konstruktionsprozessen
- Technologiebasierten Sozialitätskonstruktion
- Herstellung von Verbindungsprozessen

¹²¹⁵ Insofern historische Darstellungsformen Ziel des historischen Bildungsprozesses sein sollten.

¹²¹⁶ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 227.

¹²¹⁷ Ebd. S. 47.

¹²¹⁸ Vgl. Zorn (Anm. 707). S. 130-377.

Fast alle diese Teilkompetenzen stehen in direktem Bezug zu den anderen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, bzw. leiten sich aus diesen heraus, ab. Eine Auswahl geeigneter Teilkompetenzen, Methoden und Aufgaben sind bereits im Kapitel 4.4.5, aufgelistet.

Als mediendiaktische Kompetenz sind folgende UNESCO Tool Kit Bereiche geeignet¹²¹⁹:

- **Targeting.** How are media aimed at particular audiences? How do they try to appeal to them?
- **Address.** How do the media speak to audiences? What assumptions do media producers make about audiences?
- **Circulation.** How do media reach audiences? How do audiences know what is available?
- **Uses.** How do audiences use media in their daily lives? What are their habits and patterns of use?
- **Making sense.** How do audiences interpret media? What meanings do they make?
- **Pleasures.** What pleasures do audiences gain from the media? What do they like or dislike?

Die überfachliche Handlungskompetenz der geschichtsunterrichtlichen, medialen Narrations- und mediendidaktischen Kompetenz strahlen auf alle weiteren Handlungs- und geschichtsdidaktischen, inhaltlichen Medienkompetenzen aus - bilden aber mit der Medienhistoriografie, bzw. mit deren Teilbereichen der mediengeschichtlichen und medientechnologischen Kompetenz ein Zusammenhangspaar und müssen, je ihrer unterschiedlichen Konzeption, gemeinsam betrachtet und bedacht werden. Ebenso sind Zusammenhänge zwischen eigener und öffentlicher Nutzung im Sinne des Datenschutzes und des Urheberrechts von entscheidender Wichtigkeit für einen medienkompetenten Menschen.

¹²¹⁹ Vgl. Frau-Meigs (Anm. 664).

6.4.2 Geschichtsdidaktisch-inhaltliche Kompetenzbereiche

6.4.2.1 Mediengattung und historische Wirklichkeitskonstruktion

„Der Gattungskompetenz geht es um Kinos Medien, in denen sich das kulturelle Gedächtnis ‚auslagert‘ (Assmann).“¹²²⁰ Dies verweist auf das geschichtsdidaktische Paradigma, dass alle historischen Objektivationen und Geschichtsrepräsentationen medial vorliegen und in ihrer speziellen Form eine systemspezifische Sinnproduktion beinhalten, die die historische Sinnbildung beeinflussen kann. Daher ist Geschichtsunterricht immer intermediär auszurichten (vgl. Kapitel 2.3.2.1) und fördert die Fähigkeit von Lernenden Intertextualität¹²²¹ und Intermedialität zu erkennen, damit Lernende die Wahrnehmungs- und Wirkungszusammenhänge bei der kollektiven Sinnorientierung¹²²² und Sinnaushandlung nachvollziehen¹²²³ und Wirklichkeitsbezüge¹²²⁴ herstellen können. Gerade unter diesem Aspekt sollen sich Lernende mit dem Gattungswechsel durch mediale Refiguration, Cross- und Interdisziplinarität, als auch mit Aspekten der Transformation in die Digitalität, auseinandersetzen. Hierzu gehört auch das Vermögen darüber, dass mediale Botschaften sich auch durch ihren Kontext manifestieren. In einer (digitalen) Kultur des Remixen und Teilens von Inhalten¹²²⁵, verliert sich der Kontext zunehmenden und so können auch gesicherte historische Zusammenhänge für gänzlich neue Argumentationsszenarien „umgenutzt“ und begründet werden (vgl. Kapitel 3.1).

Aussagen über mediale Geschichtsrepräsentationen sind also immer von der jeweiligen Medienart und hier, respektive von der jeweiligen Mediengattung, abhängig. Damit Gattung und als Unterkategorie auch z.B. ein Genre beim Film¹²²⁶ zuzuordnen sind und somit operationalisierbar werden, müssen Lernende über Schemata und Scripts der einzelnen Mediengattungen verfügen und sie zu diesem Ziel einem Analyseprozess unterwerfen. Daher werden hier Analysen über Art der medialen Geschichtsrepräsentation und Gattungsbestimmung als Kompetenz zusammen gedacht, die die Konstruktivität des

¹²²⁰ Zitiert nach Vgl. Pandel (Anm. 115). S. 27.

¹²²¹ Ebd. S. 28.

¹²²² Vgl. Schmidt (Anm. 1000).

¹²²³ Dabei können Darstellungen zu Quellen werden und umgekehrt – je nachdem, nach welchen Sinnbezügen gesucht oder welche Betrachtungsweise notwendig wird.

¹²²⁴ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.226.

¹²²⁵ Clausen, Jan Torge: Vier Formen der Remix-Kultur auf Youtube. Immer neue Kopien eines Videos, neue Arrangements, Re-Synchronisationen und DJ-Kultur: Besonders auf Youtube werden wir Zeuge, wie aus Werken Versionen werden und eine neue Kultur der Aneignung entstanden ist., <https://irights.info/artikel/vier-formen-der-remix-kultur-auf-youtube/23337>, aufgerufen am 13.11.2015.

¹²²⁶ Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Liste der Genregattungen für die filmische Gattung des historischen Spielfilms erstellt (Vergleiche Anhang 9.1). Demnach ergibt sich ein Unterschied für die historische Sinnbildung, ob ein historischer Stoff als Liebesfilm oder als Aktionfilm vorliegt. Bei den Studierenden besonders beliebt, ist die Vorstellung, wie die Auswirkungen auf die historischen Inhalte wären, wenn das Themenfeld Luther als klassischer Shaolin Kung- Fu Film vorläge.

gesamten Feldes historischer Medienobjektivationen aufzeigen soll. Es geht also um die Verformung- und Umformung historischer Inhalte durch die Medien und um den Konstruktcharakter von Geschichte. Die bisherige Festlegung auf den Medienbegriff PANDELS, der Medien aufgrund ihrer zeitlichen Authentizität und Fiktionalität klassifiziert und einordnet, ist nicht ausreichend, wie dies in Kapitel 2.3.2.2 ausführlich dargestellt wurde. Mediale Gattungskompetenz bezeichnet „die Verfügung über die jeweils spezifischen Formen, in welchen sich die allgemeinen Prinzipien historischer Darstellungen in der jeweiligen Gattung niederschlagen, bzw. die Einflüsse der jeweiligen Gattung auf die Ausprägungen dieser Prinzipien [und auch die] Kenntnis der traditionellen Vorgaben und die Reflexion ihrer Bedeutung“¹²²⁷, bezogen auf andere, traditionelle Prägungen medialer Produktionen. Sie können publikumswirksame Aspekte, Mediengestaltung und Aspekte der Emotionalisierbarkeit durch das einzelne Medium¹²²⁸, die Wahl von Thema, Perspektiven und Sinnbildungen beeinflussen und sind teilweise in festen Gattungszuweisungen eingeschrieben (z.B. die Heldenreise im Roman oder im Spielfilm). Der Analyse von medialen Geschichtsrepräsentationen in Form von Quellen, Darstellungen und Fiktionen ist also nicht alleine genüge getan, wenn sie nach PANDELS Medienbegriff analysiert und eingeordnet werden. Seine Verfahren von Zeitbezügen und der Unterscheidung von authentisch und fiktional schafft also keine ausschließliche Verlässlichkeit. Dazu kann das mediale Lernobjekt durch Intertextualität und Intermedialität und anhand von weiteren Quellen geprüft werden, um Wirklichkeitsbezüge, Lügen, Mythen und Manipulationen zu erkennen. Die Quellen können sich jedoch auch täuschen oder selbst Teil einer Lüge sein. Doch auch Lügen sind wahrhaftig¹²²⁹, denn sie existieren ja und manifestieren sich und wirken im Medium. Folglich bleibt die Konstruktivität der Geschichte und wie man sich ihr über ihre De-Konstruktion mittels ihrer Wirkungsabsichten und Inszenierung annähern kann – welche Aufgaben und Rollen z.B. bestimmte Dokumente, als absichtliche Hinterlassenschaften, hatten. Daher ist der Einteilung PANDELS neben der Dimension authentisch-imaginativ¹²³⁰, die Ebene des Wirklichkeitsbezugs von real oder fiktiv aufgrund ihrer Faktizität und Triftigkeit hinzufügen. PANDEL hat eine solche Ebene noch 2005 selbst beschrieben¹²³¹, die er 2013 ignoriert. Auch 2007 verweist PANDEL auf die Aspekte „Wirklichkeit“ und „Wirkung und Wirkungsgeschichte“ verstehen, als zwei von vier Interpretationsrichtungen bei der Arbeit mit Quellen.¹²³² Wirklichkeitsprüfungen mit Lernenden durchzuführen ist insbesondere für die Produkte der öffentlichen, künstlerischen und publizistischen Geschichtskultur wichtig, die evtl. mehr Anteile von historischer Wirklichkeit enthalten können, als man ihnen

¹²²⁷ Körber, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes: Ausdifferenzierung und Graduierung der "Gattungskompetenz". In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 389–412. Hier S. 395.

¹²²⁸ Walsh, Gianfranco/Hass, Berthold H./Kilian, Thomas: Web 2.0: Neue Perspektiven Für Marketing und Medien 2011. S. 131.

¹²²⁹ Vgl. Pandel (Anm. 489). S. 165f.

¹²³⁰ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 280.

¹²³¹ Vgl. Pandel (Anm. 115). S. 226.

¹²³² Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 2., überarbeitete Aufl. 2007. Schwalbach/Ts 2007, S. 152–171. Hier: S. 161f.

zugestehen würde – zumal ihre medial geschaffene Realität wirkmächtiger ist, als die des geschriebenen Wortes, was zu einem Wirklichkeits-Aspekt führt.

„Das, was die Medien als Realität präsentieren, ist nichts anderes als ein Erzeugnis ihrer selbst, bei dessen Schaffung sie nicht auf ihre Umwelt angewiesen sind.“¹²³³ Medien bilden nicht die Realität ab, denn „sie sind zu Instrumenten der Wirklichkeitskonstruktion geworden“¹²³⁴ oder sind dies immer schon gewesen (vgl. z.B. den ersten Medienkrieg zwischen kath. Kirche und Reformation). Sie bilden einen Dualismus der Wirklichkeitserzeugung durch Abbildung und Konstruktion, was Weber als „empirischen Konstruktivismus“¹²³⁵, der durch pädagogische Medienkritik zu begegnen sei, bezeichnet. Dazu kann durch Intertextualität und Intermedialität geprüft werden, anhand von weiteren Quellen Wirklichkeitsbezüge, Lügen, Mythen und Manipulationen zu erkennen.

Eine Auswahl einschlägiger Bereiche zur Wirklichkeitskonstruktion aktueller Massenmedien:

- Politische Manipulation.
- Religiöse Manipulation.
- Ethnische oder rassische Manipulation durch Rassismus, Nationalismus und Regionalismus.
- Manipulation durch Unternehmen in Form von z.B. der Werbung und Public Relations oder einer Berichterstattung im Sinne unternehmerischer Interessen (vgl. die italienische Mediaset Gruppe unter Silvio Berlusconi oder das Netzwerk Rupert Murdochs).
- Klassenmanipulation einer bestimmten gesellschaftlichen Klasse oder die eine Aufteilung der Gesellschaft in soziale Klassen ignoriert.
- Desinformation durch journalistisches Lügen oder einseitige Darstellung unter Verschweigen einer anderen Perspektive.
- Hofberichterstattung oder Verlautbarungsjournalismus zur distanzlos-unkritischen Veröffentlichung von Informationen im Interesse von Politikern, Parteien oder Institutionen.
- Agitation und Propaganda.
- Skandalisierungprozesse.

So kommt es, dass auch faktengesicherte, anerkannte Darstellungen Fiktionen enthalten und nur „Meinungen, Ansichten und Weltbilder[n] der Autoren“¹²³⁶ wiedergeben, die spätere Generationen vielleicht ablehnen werden.

¹²³³ Vgl. Luhmann (Anm. 38). S. 75.

¹²³⁴ Klaus Merten/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994. S. 14.

¹²³⁵ Weber, Stefan: Was heißt „Medien konstruieren Wirklichkeit“? Von einem ontologischen zu einem empirischen Verständnis von Konstruktion 2002, http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/diverse/40_Weber.pdf. S. 14f.

¹²³⁶ Vgl. Körber/Meyer-Hamme (Anm. 96). S. 393.

„Auch explizit mit fiktionalen Elementen arbeitende Darstellungen [können] ernsthaft historisch sein [...], insofern sie mit den Mitteln der Fiktion gegenwärtige Fragen an die erzählte Zeit stellen und Antworten versuchen, die mit den Informationen der Quellen allein nur schwer zu veranschaulichen sind. „Nicht-faktische“ Elemente in historischen Aussagen können nämlich ganz unterschiedlicher Art sein: Es kann sich um explizite und offene Vermutungen über in den Quellen nicht überlieferte Sachverhalte handeln, um defensive Abwägungen ihrer Wahrscheinlichkeit auf der Basis ihrer Korrespondenz zu überlieferten Sachverhalten; aber auch um ‚offensive‘ Füllungen von Lücken zu Hintergrund und Kontext mit Informationen aus vergleichbaren Fällen; nicht nur (aber auch) um konkrete Veränderungen von Einzelheiten gegenüber den Quellenbefunden aus ästhetischen, dramaturgischen oder anderen (legitimen wie illegitimen) Gründen. Zudem können fiktionale Elemente zur Veranschaulichung eines Problems oder eines Sachverhalts oder auch zur Gestaltung einer fragenden und denkenden Perspektive auf den geschilderten Sachverhalt durchaus gut geeignet sein.“¹²³⁷

PANDEL schreibt: „Wer mit Triftigkeitskriterien an einen historischen Roman herangeht, redet an der Sache [...] vorbei“.¹²³⁸ Doch das ist gerade der springende Punkt, den KÖRBER und MEYER-HAMMEN widerlegen. Alle künstlerischen und publizistischen Werke aktueller Geschichtskultur werden bei ihrem Erscheinen von einer Welle an Rezensionen begleitet, wie dies WENDE exemplarisch an verschiedenen historischen Spielfilmen aufgezeigt und zusammengefasst hat¹²³⁹ und dabei unter den unterschiedlichsten Perspektiven behandelt. Dabei werden in der Regel genau diejenigen Dimensionen einer Prüfung unterzogen, die PANDEL abweisen möchte. Sowohl die Realitätsnähe eines historischen Spielfilms, als auch welche Sinnbildungsangebote er macht oder wie authentisch seine Darstellung ist - stellen nur einige der Fragen dar, die in einem öffentlichen Diskurs über historische Spielfilme in aller Regel geführt werden.¹²⁴⁰ Auch die Frage nach der Perspektivität unterschiedlicher, nationaler Geschichtskulturen ist zu stellen und weist somit direkt auf Konzepte der Multiperspektivität hin. Mediengattungskompetenz ermöglicht Lernenden die Teilnahme an einer wirklich lebenswirklichen Diskursfähigkeit, einem wirklich lebensnahen Diskurs, der alle Niveaustufen erreichen kann. Feuilletonfähigkeit kann nicht das Ziel einer allgemeinen, historischen Medienkompetenz sein und wird wohl nur von einer ziemlich kleinen Gruppe an Lernenden erreicht werden können.¹²⁴¹

¹²³⁷ Ebd.

¹²³⁸ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 228.

¹²³⁹ Vgl. Wende (Anm. 128). Hier vor allem das Beispiel des Films: „Der Untergang“. Vgl. auch: Waltraud Wende (Hrsg.): Geschichte im Film. Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis; Dokumentation eines von der "Alfried-Krupp-von-Bohlen-und- Halbach-Stiftung" (Essen) ... geförderten Symposiums das am 29. und 30. November 2001 auf Einladung der Herausgeberin an der Rijksuniversiteit Groningen (NL) stattfand. Stuttgart, Weimar 2002 (M-&-P-Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung: Kulturwissenschaften); Vgl. Wende (Anm. 1238).

¹²⁴⁰ Vgl. Kadelbach (Anm. 129).

¹²⁴¹ Grewe, Bernd-Stefan: SEHEPUNKTE - Rezension von: Markus Furrer / Kurt Messmer (Hgg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht- Ausgabe 14 (2014), Nr. 10 2014, <http://www.sehepunkte.de/2014/10/24379.html>, aufgerufen am 15.05.2015. Hierin der Kommentar: „Und ob

Durch die Herausstellung von Authentizität und Wirklichkeitsbezügen, wie wir sie auch im Konzept der Medienkulturwissenschaft nach SCHMIDT als Wirklichkeitsmodelle¹²⁴² wiederfinden, verbindet sich das geschichtswissenschaftliche Konzept der Einteilung medialer Geschichtsrepräsentationen (Quelle/Darstellung/Fiktion) mit Konzepten der Medienwissenschaften und Medienpädagogik. Der Geschichtsunterricht leistet hierdurch einen Beitrag zur lebensweltlich bezogenen Medienkritik, indem Lernende Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um mediale Informationen auf ihre mögliche Gültigkeit anhand ihrer Konstruktionsmechanismen zu bestimmen. Das Konzept der Wirklichkeitsmodelle – hier in Verbindung mit der Medienwirkungs- und Medienanalysekompetenz – hilft zu verstehen, dass Wirklichkeit in den Medien auch abstrakt neu entstehen kann und der „realen“ Wirklichkeit widerspricht. Wirklichkeit entsteht „durch das aus Handeln und Kommunizieren hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation systematisierte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gemeinschaft, das über gemeinsam geteilte Erwartungen und Unterstellungen [...]“ sich manifestiert. So können kulturell eigene Wirklichkeitszuschreibungen und Wirkmächtigkeiten entstehen, wie sie z.B. durch die Visual History aufgegriffen wurden und zu Gattungs- und Inhaltsverschiebungen führen.

Dieser Kompetenzbereich greift ebenso die erste Komponente, bzw. Dimension nach SCHMITT und STAIGER auf, die Medien als semiotische Kommunikationsinstrumente versteht. „Kommunikationsinstrumente sind alle materialen Gegebenheiten, die zeichenfähig sind und zur gesellschaftlich geregelten, dauerhaften, wiederholbaren und gesellschaftlich relevanten strukturellen Kopplung von Systemen im Sinne je systemspezifischer Sinnproduktion genutzt werden können.“¹²⁴³

Hierdurch verdeutlicht sich das Zusammenhangspaar mit der geschichtsunterrichtlichen Medienwirkungs- und Analysekompetenz. Das Zusammenspiel von Mediengattungskompetenz und von medialen Wirkmechanismen ermöglichen die Analyse des Mediums und dessen Einordnung in die Klassifikationen der Geschichtswissenschaft und damit einen Zugang zum Medium für historisches Denken und Lernen auf Ebene der individuellen Wirklichkeitskonstruktion.

Die Bezüge zum UNESCO Tool Kit lauten¹²⁴⁴:

- **Realism.** Is this text intended to be realistic? Why do some texts seem more realistic than others?
- **Bias and objectivity.** Do media texts support particular views about the world? Do they put across moral or political values?

sich die Diskurs- und Feuilletonfähigkeit von Schülerinnen und Schülern als Ziel des Geschichtsunterrichts tatsächlich erreichen lassen, wie Hans-Jürgen Pandel fordert, muss alle zweifeln lassen, die regelmäßig Hausarbeiten von Geschichtsstudierenden korrigieren dürfen.“

¹²⁴² Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 357.

¹²⁴³ Ebd. Hier: S.354.

¹²⁴⁴ Vgl. Frau-Meigs (Anm. 664).

- **Genres.** How do these conventions and codes operate in different types of media texts—such as news or horror?
- **Choices.** What are the effects of choosing certain forms of language—such as a particular type of camera shot?
- **Combinations.** How is meaning conveyed through the combination or sequencing of images, sounds or words?

6.4.2.2 Geschichtsdidaktische Medien(geschichts-)kulturkompetenz

Dieser Kompetenzbereich bildet ein Zusammenhangspaar mit der geschichtsunterrichtlichen Medienkritikkompetenz. Letztere wird erst dann domänenspezifisch für das historische Denken und Lernen bedeutsam, wenn sie ihre Kritik auf die Objektivationen der medial geprägten Geschichtskultur bezieht und sich an ihr abarbeiten kann. Medienkritik liefert das reflexive Gefüge und die Fähigkeiten und Fertigkeiten, um medienbezogene Werturteile zu bilden. Medien(geschichts-)kulturkompetenz führt Lernende an die Akteure geschichtskultureller Produktionen heran. Es geht darum, die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart im Sinne der Public History zu verstehen und warum es diese überhaupt gibt.

„Didaktik als Reflexionsinstanz hat gerade in dieser Public History eine der dringendsten Aufgaben, wenn sie verstehen will, welche Bedeutung Vergangenheit in unserer Gegenwart bekommt. Denn es besteht Anlass zu der Vermutung, dass Formen der Public History schulische Geschichtsvermittlung an Tragweite längst überholt haben.“¹²⁴⁵

Die Fähigkeit mit Medien(geschichts-)kultur umgehen zu können, heißt, mit den medialen Erscheinungsformen von Geschichte in unserer Kultur umgehen und diese beurteilen zu können. Dazu gehört einerseits ein Verfügen-können darüber, wie und wozu sich Menschen im öffentlichen Raum mit Geschichte auseinandersetzen wollen, inklusive der damit verbundenen Inszenierungsstrategien, der hierzu genutzten medialen Mittel – deren Mediengestaltungen und Wirkungsstrategien, wie auch mit deren Kommerzialisierungen. Andererseits muss dadurch für Lernende erkennbar werden, zu welchen Zwecken Geschichte gebraucht und missbraucht werden kann und welche Rolle sie in den Medien spielt oder welche Funktion sie in einer medial geführten Argumentation einnehmen kann. Nur so können Lernende ihre Urteilsfähigkeit aufbauen, um Möglichkeiten wahrnehmen, die sie zu eigenem Beitragen oder Distanznehmen veranlassen.

In der Verbindung von Kommunikationsinstrumenten und Medientechnologien mit ihren sozialen Organisationen und Institutionen, spiegelt sich SCHMIDTS dritter Bereich der Medienkulturwissenschaft wieder. Organisationen und Institutionen, die sich mit der Vermittlung, Auseinandersetzung oder Verbreitung von Geschichte beschäftigen, tragen zum

¹²⁴⁵ Vgl. Deile (Anm. 1063).

Aufbau von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein bei und/oder beeinflussen diese. Hierzu zählen Museen und Gedenkstätten, Verlage und Fernsehanstalten, Universitäten und Schulen, Politik und Gesellschaft, deren „Stellung in der Gesellschaft wiederum die Lösung ökonomischer, rechtlicher, politischer und sozialer Probleme erfordert“ und als „Sozialsystemische Komponente“¹²⁴⁶ wirken. Strukturelles Wissen über geschichtskulturelle Akteure verbindet sich mit den medienpädagogischen Zielen von GAPSKI, der auch Institutionen und Organisationen bestimmte Kompetenzen¹²⁴⁷ zuweist, die für historisches Lernen als Einflussfaktoren einzubeziehen sind. Hierbei wird auch auf das Kompetenzmodell von TULODZIECKI und den Inhaltbereich „Bedingungen und Durchschauen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ verwiesen. Hier stellt sich die Kompetenz als Durchschauen und Beurteilen ökonomischer, rechtlicher, personaler und weiterer institutioneller, politischer bzw. gesellschaftlicher und historischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung dar - deren Einflussmöglichkeiten auf das Individuum und auf die Geschichtskultur erkannt werden und produktiv nutzbar gemacht werden müssen. Medien bestimmen auch über ihre Institutionen und Organisationen was wir erinnern und was wir vergessen.¹²⁴⁸

Medien(geschichts-)kulturelle Kompetenz bezieht sich auf die, von den Medien geprägten Anteile gegenwärtiger kultureller Manifestation von Geschichte. Grundlage ist die Aufteilung der Geschichtsrepräsentationen in geschichtswissenschaftliche und geschichtskulturelle nach GÜNTHER-ARNDT, wobei der Schwerpunkt medienpädagogischer Ausrichtung auf die lebenswirklichen geschichtskulturellen Anteilen fokussiert. Medien(geschichts-)kulturelle Kompetenz bezieht sich auch auf die politische, die ästhetische und ethische Urteilsfähigkeit, die sich in medienkritischer Erkenntnis als überfachliche Handlungskompetenz manifestiert. „Nicht alles in der Geschichtskultur ist wissenschaftlich korrekt, politisch akzeptabel, ethisch vertretbar oder ästhetisch gelungen. Vieles ist kontrovers und widersprüchlich. Manches ist nicht nur geschichtslos (leere Rituale), sondern auch geschmacklos.“¹²⁴⁹ Dabei ist auch die Gewordenheit medialer Nutzung und Darstellung im Sinne der Mediengeschichte als Medienkulturgeschichte zu untersuchen, welches eine Verknüpfung SCHMIDTS Modell ermöglicht. Hierbei geht es ihm bei der Medienkulturgeschichte um „Konstruktion bzw. Rekonstruktion der Ko-Evolution von Mediensystemen, Kommunikations- und Diskurstypen mit Themen wie Mediengattungstheorie, Kanonisierungsprozesse in Mediensystemen und einzelnen Kulturteilprogrammen wie z. B. Kunst oder Wissenschaft.“¹²⁵⁰

¹²⁴⁶ Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 355.

¹²⁴⁷ Vgl. Gapski (Anm. 873). S. 32.

¹²⁴⁸ Schmidt, Siegfried J.: Medien – die alltäglichen Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion. In: Hans Rudi Fischer/Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman. Heidelberg 2000, S. 77–84.

¹²⁴⁹ Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 233.

¹²⁵⁰ Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 367.

Bereiche des UNESCO Tool Kits:

- **Address.** How do the media speak to audiences? What assumptions do media producers make about audiences?
- **Circulation.** How do media reach audiences? How do audiences know what is available?
- **Uses.** How do audiences use media in their daily lives? What are their habits and patterns of use?
- **Technologies.** What technologies are used to produce and distribute media texts? What difference do they make to the product?
- **Professional practices.** Who makes media texts? Who does what, and how do they work together?
- **The industry.** Who owns the companies that buy and sell media? How do they make a profit?
- **Connections between media.** How do companies sell the same products across different media?
- **Regulation.** Who controls the production and distribution of media? Are there laws about this, and how effective are they? > Circulation and distribution. How do texts reach their audiences? How much choice and control do audiences have?
- **Access and participation.** Whose voices are heard in the media? Whose are excluded, and why?
- **Making sense.** How do audiences interpret media? What meanings do they make?
- **Pleasures.** What pleasures do audiences gain from the media? What do they like or dislike?

6.4.2.3 Geschichtsdidaktische medienhistoriografische Kompetenz

„Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung. Die Art und Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert – dass Medium, in dem sie erfolgt – ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt.“¹²⁵¹

Medienhistoriografische Kompetenz umfasst sowohl die unterschiedlichen Ausprägungen der geschichtswissenschaftlichen Mediengeschichte (vgl. Kapitel 4.6) und ihre diversen Ausprägungen als Wahrnehmungs-, Mentalitäts- oder Kommunikationsgeschichte – zu denen auch die Visual History zählt – als auch die Geschichte der Medientechnologien, wie sie als medienpädagogisches Konzept im Bereich Medienkunde vorkommt. Sie umfasst den Bereich von SCHMIDTS Medienepistemologie als Auseinandersetzung mit den diachronen und synchronen Möglichkeiten bzw. Erscheinungsformen kognitiver wie kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion unter den Bedingungen der Nutzbarkeit spezifischer Mediensysteme, bis hin zu Netzwerken und Hybridsystemen. Es wird also auch nach dem

¹²⁵¹ Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Dritte Fassung). Frankfurt 1980. S. 478.

Zustandekommen von Medienrezeption gefragt. Dabei soll nach dem Wahrnehmungswandel und den Wahrnehmungskonstanten gesucht werden und damit nach den „Wahrnehmungsmodifikationen durch die spezifischen Konstruktions- und Selektionsbedingungen der einzelnen Medien, Konstanten der Medienevolution, die Entstehung und Funktion komplexer Mediensysteme in unterschiedlichen Gesellschaftstypen und Entwicklungsformen, den Zusammenhang zwischen Mediensystemen und der Ausdifferenzierung von Kulturen als Programme gesellschaftlicher Selbstbeschreibung, [...]“¹²⁵². Medien sind keine passiven Zeugen der Geschichte, sondern aktive Akteure und sind integraler Bestandteil sozialer Wirklichkeiten in ihrer materiellen Dimension, ihrer alltäglichen Nutzung und ihrem Einfluss auf Wahrnehmungen und soziale Praktiken. Wenn PANDEL auf „Medien historischen Erinnerns“ oder „Medien historischer Tradierung“, als wichtiges Erkenntnisgebiet der Kulturwissenschaft und deren Auswirkungen auf das historische Denken verweist, meint auch er, dass diese mittels Analysen mentalitätsgeschichtlicher Wandlungsprozesse verschiedener Epochen untersucht werden müssen.¹²⁵³ Dies geschieht einerseits, um Erkenntnisse zu gewinnen, wie das jeweilige Medium verschiedene, historische Epochen und deren Geschichtsbewusstsein beeinflusst hat. Andererseits werden auch gegenwärtige Medien und deren Rolle in der Gesellschaft, deren Einfluss auf das kollektive Gedächtnis und die aktuelle Geschichtskultur untersucht. Lernende müssen diese Einflussfaktoren kennen, um triftige Aussagen über historische, medial vermittelte Ereignisse und Verhaltensweisen treffen zu können.

¹²⁵² Vgl. Schmidt (Anm. 1000).

¹²⁵³ Vgl. Pandel (Anm. 85). S.272f.

Acht mögliche Themenbereiche medienhistoriografischer Kompetenz nach BÖSCH¹²⁵⁴

Hierbei lassen sich acht Forschungsschwerpunkte hervorheben.

- Bestimmungen zum Verhältnis von Medien und Politik:
 - o Techniken der Zensur und Repression von Medien und Öffentlichkeit
 - o Die Beteiligung von Herrschenden an der öffentlichen Kommunikation
 - o Kommunikation in Kriegen oder Wahlkämpfen
 - o Die Veränderung der politischen Landschaft durch Medien
- Die Erforschung von ‚Öffentlichkeiten‘ und dem sozialen Wandel durch mediale Kommunikation
- Die Erstellung von Akteursanalysen oder biographischen Zugängen (damit können Einzelbiographien oder Biographien sozialer Gruppen, wie z.B. Journalismus im 19. Jahrhundert, gemeint sein)
- Ereignis- oder prozessorientierte Inhaltsanalysen (hier sei besonders die Untersuchung des Wandels der Deutungsmuster durch Medien hervorgehoben)
- Die Erforschung der „Historischen Bildkunde“ in Anlehnung an die Ikonographie und die Semiotik der Bildsprache durch die neu entstandene sog. Visual History¹²⁵⁵.
- Untersuchungen zur historischen Entwicklung der Mediennutzung und deren alltäglicher Bedeutung für die Menschen innerhalb eines bestimmten sozialen Systems.¹²⁵⁶
- Die historische Medienwirkungsforschung zu sozialen Praktiken und Wahrnehmungen.
- Transnationale und vergleichende Forschungsvorhaben z.B. zu Auswirkungen unterschiedlicher, länderübergreifender Mediensysteme (von liberal bis protektionistisch)

Medienpädagogisch handelt es sich um eine Geschichte der Mediensoziologie und darum, mediale Wahrnehmung aus ihrer Historie zu erkennen. Medienhistoriografie liefert die Inhalte, um sie der Analyse der anderen Teilbereiche der Historischen Medienkompetenz zu unterwerfen. Gleichzeitig liefert sie die pädagogischen Anlässe, um sich narrativ mit der Geschichte von Medien und Medientechnologien auseinander zu setzen, weshalb die geschichtsdidaktische Medienhistoriographie ein Zusammenhangspaar mit der geschichtsunterrichtlichen medialen Narrations- und mediendidaktischen Kompetenz bildet. Da auch aktuelle Medientechnologien und deren Gewordenheit thematisiert werden müssen, entsteht ein weiterer Anknüpfungspunkt. Die in dem hier beschriebenen

¹²⁵⁴ Bösch, Frank: Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen. Frankfurt a. M, New York, NY 2011 (Historische Einführungen, Bd. 10). S. 15-20

¹²⁵⁵ Paul, Gerhard: Visual History. In: Frank Bösch (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden. Göttingen 2012, S. 391–419. S.391.

¹²⁵⁶ Dieser Aspekt schafft eine starke Verbindung zwischen der historischen Erforschung der Mediennutzung und dem Medienkompetenzmodell von Tulodziecki. Welche Medien Menschen auswählen und zu welchem Zweck Menschen Medien nutzen, welche Bedeutung sie ihnen zuweisen und sie in ihrem Alltag haben, soll durch den Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ (Kapitel 4.9.3) für Lernende erschlossen werden.

Kompetenzbereich erarbeiteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten manifestieren sich in den Ergebnissen eigener Narrationen und Medienproduktionen. Geht es darum adressatengerecht mediendidaktische Produkte zu erstellen, haben die Lernenden ihre Grundlagen in diesem Kompetenzbereich erworben. So entsteht ein Sinnzusammenhang zur medien(geschichts-)kulturellen Kompetenz: die eine Seite behandelt die Geschichtskultur, in der sich Mediengeschichte manifestiert. Die andere Seite untersucht die Mediengeschichte und deren Technologien selbst. Hier reflektieren sich Re- und Dekonstruktion, als Grundelemente methodischen Handelns im Kreislauf historischen Lernens.¹²⁵⁷

Medienkritik wiederum, als allumfassende Kompetenz, hat eine historische Perspektive und lässt Vergleiche zu und macht Alteritäten offensichtlich. Besonders dann, wenn sich Mediengeschichte und Geschichtskultur anderen Geschichtskulturen oder Kulturgeschichten zuwendet.¹²⁵⁸ Denn es geht darum „aus der Auseinandersetzung mit Medienkulturen und medial ausdifferenzierten Wissenskulturen eine geschärfte analytische Kompetenz gewinnen“¹²⁵⁹ zu können. Durch konstante Vertiefung „rückt zunehmend[e] die gesellschaftliche Bedeutung der Medien in den Vordergrund“¹²⁶⁰. Ein Bedeutungswandel findet statt, der nicht einfach nur die „Geschichte der Medien“ abhandelt, sondern „die Medialität der Geschichte und die Historizität der Medien“¹²⁶¹.

Es ist eine „Beschäftigung mit der Frage, wie man früher im Gegensatz zu heute kommuniziert hat“. STAIGER bezeichnet die Mediengeschichte auch als eine „Geschichte des Wahrnehmungswandels“. ¹²⁶² Die in der Tabelle dargestellten Forschungsfelder von BÖSCH sollen einen ersten Hinweis auf geeignete Themenschwerpunkte setzen.

Durch den inhaltlichen und historischen Rückblick dieses Kompetenzbereichs, werden prinzipiell alle Bereiche des UNESCO Tool Kits angesprochen. Dies hängt entscheidend von der Auswahl der historischen Medien-Themen ab, oder welche Medientechnologie für einen historischen Rückblick ausgewählt wurde.¹²⁶³ Entscheidend für diesen Kompetenzbereich ist das Medienwissen in Form von Struktur- und Funktionswissen, das für die eigene Nutzung und Produktion im Zusammenhang mit der mediendidaktischen Kompetenz notwendig ist.

¹²⁵⁷ Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Bodo von Borries/Andreas Körber (Hrsg.): Geschichte, Leben, Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003 (Forum historisches Lernen), S. 177–200. Hier: S. 187.

¹²⁵⁸ Vgl. Schmidt (Anm. 1000). S. 367. Hier wird Schmidts letzter Aspekt, der Trans- und Interkulturalitätsforschung aufgegriffen.

¹²⁵⁹ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31). S. 13

¹²⁶⁰ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 20

¹²⁶¹ Vgl. Crivellari u.a. (Anm. 31).

¹²⁶² Vgl. Staiger (Anm. 6). S.233.

¹²⁶³ Das niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung hat ein Internetportal „Medienbildung“ gestartet, auf deren Seiten die Mediengeschichte eine zentrale Rolle einnimmt. <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=6295>, aufgerufen am 14.04.2015.

6.4.3 Universal- umfassender Kompetenzbereich (Querschnittsaufgabe)

6.4.3.1 Recherchekompetenz und historische Heuristik

Allen sechs genannten Kompetenzbereichen übergeordnet ist die Recherche und Heuristikkompetenz. Das Auffinden und Bewerten historischer Quellen und Darstellungen durch Recherche in Archiven und Bibliotheken gelten als die Kernkompetenzen der Geschichtswissenschaft. In schulischen Kontexten ist der Geschichtsunterricht jedoch nur einer von vielen Fachbereichen, für die Recherche und Heuristik elementar geworden sind. Gerade durch die Medialisierung und Digitalisierung wurde dieser Kompetenzbereich zu einer Universalkompetenz aller Fächer und Disziplinen. Das Auffinden von Informationen wird oft als die eigentliche Schlüsselkompetenz, als Information Literacy oder Internet Literacy bezeichnet. Sie ist unerlässlich bei modernen, konstruktivistischen Lehr-Lernarrangements, wie z.B. beim Projektunterricht, die Wert legen auf selbstständigen und selbstverantwortlichen Umgang mit Wissen und Informationen. Jedoch kann auch hier der Geschichtsunterricht durch seinen wissenschaftsorientierten Fokus auf diese Kompetenz einen Beitrag zur umfassenden Medienbildung leisten – und kaum ein Fach wäre hierfür besser geeignet, als der Geschichtsunterricht als Leitfach für Medienbildung.

„Information capital“ als Recherche-Kompetenz nach VAN DIJK

- „Informations- Kompetenzen: die dem Suchen, Auswählen und Verarbeiten von Informationen aus Computer und digitalen Quellen dienen. Dabei sind zwei Bereiche zu unterscheiden:
 - Formelle Informations-Kompetenzen, die Kompetenzen formaler Charakteristiken im Umgang mit dem Computer und dem Internet, wie z.B. die Arbeit mit Datei- und Hyperlinkstrukturen, beschreiben
 - Substantiellen Informations-Kompetenzen die, entlang spezifischer Fragestellungen, zum Auffinden, Auswählen, Verarbeiten und Reflektieren von Informationen aus spezifischen Computern und Netzwerken dienen.
- Strategische- Kompetenzen: dienen dem Auffinden von Informationen aus Computern und digitalen Ressourcen, die unter Einbeziehung weitere Informationsfelder oder Fachwissen aus anderen Bereichen, dem persönlichen oder allgemeinen Vorankommen in der Gesellschaft dienen und dieses quasi verknüpfen. Hierfür müssen spezielle, fachspezifische und strategische Vorgehensweisen geplant werden und die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft müssen hierfür vorhanden sein.“ ¹²⁶⁴

¹²⁶⁴ Vgl. van Dijk (Anm. 348). S. 10.

Die Digitalisierung von Archiven und Sekundärliteratur verändert ununterbrochen bisherige Formen der Recherche und der Heuristik. Ein zunehmendes Aufkommen von Spezial- und Individualarchiven ist zu beobachten. Große Institutionen und deren Monopole bekommen zunehmend durch Kleinarchive seit den 90er Jahren Konkurrenz.¹²⁶⁵ Zusätzlich hat allein bereits Google über 30 Millionen Bücher digitalisiert¹²⁶⁶, wodurch auch Lernende Zugang zu Erstausgaben und Originalhandschriften haben können, die bislang unter Verschluss lagen.¹²⁶⁷ Wikis haben das Wissen der Welt an virtuellen Orten erfolgreich zusammengetragen und haben bisherige Formen der Bewertung und Gewichtung bei der Suche nach Informationen und Wissen verändert.¹²⁶⁸

Die neuen „Zugänglichkeiten“ zu Quellen und Literatur betreffen in grundlegender Weise historisch Arbeitende. Quellen werden neu und anders formiert. Neue Formen kommen hinzu (asynchrone, crossmediale Interviews mit Zeitzeugen und Experten, Egodokumente in Blogs, Foren und Chats, E-Mail, Quellen kollaborativer Kultur in Wikis). Neue Formen des Datenaustausches und der kollaborativen Datenerhebung (Data Mining, soziale Forschungsnetzwerke) entstehen.¹²⁶⁹ HODEL hat mit der Formulierung einer Online-Kompetenz bereits den Versuch unternommen, die Umbrüche durch die Digitalisierung für den Geschichtsunterricht greifbar zu machen. Als Online-Kompetenz für den Geschichtsunterricht, auf den Bereich Recherche und Heuristik beschränkt, sind nach HODEL folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig:

- „die Fähigkeit zur Recherche mit ICT: die Kenntnis und Handhabung von Bibliothekskatalogen, Online-Journalen, Fachportalen, Subject Gateways, Suchmaschinen und Social Software zur Bewältigung geschichtswissenschaftlicher Aufgaben.
- das Sammeln, Beurteilen und kritische Überprüfen von Informationen, die die wissenschaftliche Arbeit unterstützen.
- die Kenntnis von Urheberrechtsfragen (mit den Begrifflichkeiten wie Open Source-Bewegung, Creative Commons, Public Domain, Plagiatsproblematik).“¹²⁷⁰

¹²⁶⁵ Vgl. Hist 2011 (Anm. 920)., hier: Zitat nach Anke te Heesen.

¹²⁶⁶ Vgl. Google Books: http://en.wikipedia.org/wiki/Google_Books, aufgerufen am 14.04.2015.

¹²⁶⁷ Bayerische Staatsbibliothek (2014): 10 Millionen Bücher – 1 Million digitalisierte Werke online, <http://www.bsb-muenchen.de/aktuelles/article/10-millionen-buecher-1-million-digitalisierte-werke-online>, aufgerufen am 14.04.2015. „Durch das seit 2007 in Kooperation mit Google laufende Projekt zur Digitalisierung des urheberrechtsfreien Bestandes der Bayerischen Staatsbibliothek können Werke vom 17. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, also beispielsweise Erstausgaben von Goethe oder Schiller, die bislang nur in den Räumen der Bibliothek eingesehen werden konnten, kostenfrei rund um die Uhr, von jedem Ort der Welt aus über www.digitale-sammlungen.de oder <https://opacplus.bsb-muenchen.de> abgerufen und durchsucht werden.“

¹²⁶⁸ Vgl. Hodel (Anm. 185).

¹²⁶⁹ Vgl. Giesecke (Anm. 194), S. 9.

¹²⁷⁰ Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz. Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften. In: Rainer Pöppinghege (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Bestandsaufnahme, methodische Ansätze, Perspektiven. Schwalbach 2007, S. 194–210. S. 202.

Um einen Beitrag zur Medienbildung Lernender leisten zu können, aber auch, weil durch die Angebote der Digitalität Lernwerkzeuge entstehen und genutzt werden können, die den didaktischen Zielen des Fachs Geschichte nutzen und dieses voranbringen, muss eine neue Unterrichtskultur etabliert werden, die nicht nur durch einen Projektunterricht legitimiert ist, sondern die vielfältigen Methoden und Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts nutzt.

„Insbesondere Heuristik und Kritik und teilweise auch die historische Frage sind im Geschichtsunterricht durch die Institution Unterricht schon vorentschieden. Quellen werden nicht mehr zur Fragestellung gesucht, die Kritik ist ihnen schon abgenommen und die Fragestellung durch das jeweilige Stundenziel schon entschieden.“¹²⁷¹

Da sich historische Medienkompetenz als handlungs- und schülerorientierte Umsetzung historischer Lernprozesse betrachtet, sollen diese elementaren Handlungen im Geschichtsunterricht von Lernenden selbst durchgeführt werden. Über die heuristischen Kriterien der Geschichtsdidaktik profitieren Lernende somit auch in ihrem lebensweltlichen Alltag und/oder in anderen Domänen. Die historische Frage – und damit die historische Fragekompetenz betreffend – steht im engen Zusammenhang mit der Recherche und Heuristik. Nur durch eine geeignete Fragestellung lassen sich geeignete mediale Geschichtsrepräsentationen auffinden, die Antwort auf die gestellte Frage geben können. Verändert sich die Fragestellung, verändern sich die Materialien, die zur Beantwortung in Frage kommen.

Die eigentliche Recherche und Materialsammlung kann sich in den bereits genannten digitalen Datenbanken abspielen, oder in Archiven und Bibliotheken vor Ort. Diese setzen aber in der Regel selbst durchgängig digitale Kataloge und Findmittel ein. Ebenfalls als weitere Veränderung durch die Digitalität und neuer Kommunikationsinstrumente anzusehen, ist die Tatsache, dass Unterricht sich leichter öffnen kann, als dies früher der Fall war. Öffnung ist hier als die Möglichkeit zu betrachten, den Lernraum Klassenzimmer virtuell und mit mobilen Medien, auch real, zu verlassen und in Kontakt mit anderen Individuen und Gruppen, neue Lern- und Denkräume selbst handelnd zu erschließen. Für den schulischen Unterricht bislang eher unübliche Formen der Informationsrecherche können etabliert werden. Lernende sind heute in der Lage über das Internet per Mail, Chat und Konferenzschaltung, Experten und Zeitzeugen zu befragen und zu interviewen. Auch vor Ort selbst können digitale Sprach- oder Videoaufzeichnungsgeräte zum Einsatz kommen. Zumeist tragen Lernende solche Geräte in Form eines Smartphones bereits überall bei sich. Im Internet finden sich viele Netzwerke zu unterschiedlichen, historischen Themen, die sich über Gruppen, Foren und Plattformen im Netz organisieren und sich den Fragen von Lernenden stellen. Die Rolle von Zeitzeugen und Experten spielt gerade im Kontext von Medienbildung im Geschichtsunterricht eine besonders wichtige Rolle. Hierbei wird wiederum die Fähigkeit deutlich, kommunikative Prozesse mit solchen Partnern entsprechend kritisch führen zu können – was direkt auf den kommunikativ-kritischen Medienbegriff der Geschichtsdidaktik und deren Kompetenzbereiche verweist.

¹²⁷¹ Vgl. Pandel (Anm. 1231). S. 155.

Bevor das Material dem weiteren geschichtsdidaktischen Prozess der Analyse, Kritik und Gattungszuschreibung unterworfen werden kann, müssen Lernende schon hier in der Lage sein, die Glaubwürdigkeit der Internetangebote mit zwei Klicks bewerten zu können.¹²⁷² Mitunter reicht ein Impressum aber dennoch nicht aus, um die Glaubwürdigkeit beurteilen zu können. Es geht nicht um das historische Material und um die Glaubwürdigkeit historischer Quellen. Dies wird in den andern Kompetenzbereichen durchgeführt. Es geht um eine „Verlässlichkeitsprüfung“ der Informationsanbieter, die nicht mehr der, der Gutenberg Galaxie entspricht. Zu viele private Angebote gibt es im Internet, die keiner verlässlichen und vertrauenswürdigen Institution, Organisation zuzuordnen sind, wie das HILMER für den Geschichtsunterricht gut beschrieben hat.¹²⁷³ Diese Verlässlichkeitsprüfung, als quasi vorheuristische Prüfung, ist keine, die nur bei der geschichtlichen Auseinandersetzung Lernenden begegnen wird. Jedoch werden strukturierende Kenntnisse aus allen anderen beschriebenen Kompetenzbereichen benötigt, vor allem jedoch aus dem Bereich der Medien(geschichts-)kulturkompetenz, um eine solche Einordnung im Gebiet geschichtswissenschaftlich arbeitender Institutionen, Organisationen und Experten, vornehmen zu können.

¹²⁷² In Deutschland bilden „zwei Klicks“ die gesetzliche Grundlage zum Auffinden des Impressums eines Internetangebots. Vgl. auch: <http://www.linksandlaw.info/Impressumspflicht-Notwendige-Angaben.html>, aufgerufen am 14.04.2015.

¹²⁷³ Vgl. Hilmer (Anm. 109).

7 Fazit: Perspektiven Historischer Medienbildung und Möglichkeiten der Adaption des Kompetenzmodells

Selten werden fachspezifische Kompetenzmodelle eins zu eins in Lehr- und Bildungspläne übernommen. Die einzelnen Kommissionen folgen zwar den Empfehlungen und nehmen die Modelle als Vorlagen. Jedoch fließen viele weitere, auch regional bedingte Ansichten, Innovationen und Traditionen in die Modelle ein. Auch wenn wissenschaftlich in einigen Bereichen Einigkeit herrscht – schlussendlich bilden die Fächerkommissionen der Bildungspläne die ausschlaggebenden Kräfte, die die Kompetenzentwicklung eines ganzen Bundeslandes prägen können. Daher ist für die Bedeutung des Kompetenzmodells historischer Medienbildung für eine weitere Umsetzung in einzelnen Bundesländern mitentscheidend, ob die Möglichkeit der Adaptivität des Konzepts besteht. Der Fokus der Arbeit liegt auf der Umsetzung in Baden-Württemberg. Gemäß der bereits aufgeführten Vorgaben und Prämissen, versucht Baden-Württemberg Medienbildung als Leitperspektiven¹²⁷⁴ zu verankern. Geschichtsunterricht gilt als Leitfach.

7.1 Kurzdarstellung des Modells historischer Medienkompetenz für den Geschichtsunterricht unter Bezugnahme auf TULODZIECKI¹²⁷⁵

Damit die formulierten Kompetenzbereiche einer Historischen Medienkompetenz anschlussfähig zum Modell der Medienbildung bleiben, soll am Beispiel des Kompetenzmodells von TULODZIECKI¹²⁷⁶ gezeigt werden, dass sich die einzelnen Bereiche gegenseitig bedingen können. Auch in diesem Medienkompetenzmodell beeinflussen sich die Kompetenzbereiche gegenseitig, so dass eine eindeutige Zuordnung einzelner Kompetenzbereiche nicht möglich sein wird. Jedoch lassen sich Schwerpunktpaare, bzw. -gruppen bilden:

1. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten → **Recherche- und Heuristikkompetenz**

¹²⁷⁴ Ab Schuljahr 2016/2017:

Inkrafttreten sämtlicher Bildungspläne und Implementierung an den Schulen beginnend mit den Klassenstufen 1 und 2 der Grundschulen sowie 5 und 6 der weiterführenden allgemein bildenden Schulen.

<http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Zeitplan> aufgerufen am 10.05.2015

¹²⁷⁵ Vgl. Tulodziecki (Anm. 1011), S.13-24

¹²⁷⁶ Tulodziecki, Gerhard: Aufgabenfelder der schulischen Medienpädagogik 2015, <https://www.lmz-bw.de/gerhard-tulodziecki-aufgabenfelder-schulische-medienpaedagogik.html>, aufgerufen am 23.04.2015. In diesem Dokument findet sich eine Kurzzusammenfassung der Kompetenzbereiche.

2. Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen → **Geschichtsunterrichtliche Medienwirkungs- und Medienanalysekompetenz** auf übergeordneter Ebene und **Mediengattungskompetenz** auf geschichtsdidaktischer Ebene
3. Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen → **Geschichtsunterrichtliche mediale Narrations- und mediendidaktische Kompetenz**
4. Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen → Auch hier geht es um Analyse und Wirkungen von Medien. Der Schwerpunkt liegt jedoch bei der Beurteilung von Medien und im Zusammenhang mit geschichtskulturellen Angeboten damit auf der **geschichtsunterrichtlichen Medienkritikkompetenz** im Hinblick auf die **Medien(geschichts-)kulturkompetenz**. Kulturhistorische Vergleiche bieten sich jedoch an und zeigen die Überschneidung zum letzten Bereich an.
5. Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung → **Medienhistoriografische Kompetenz**

Beide Modelle zusammen können unter gemeinsamen Kompetenzbereichen aufgeführt werden. Eine Zusammenführung könnte daher wie folgt aussehen:

7.1.1 Modell historischer Medienkompetenz in Anbindung an das Medienbildungsmodell nach TULODZIECKIS

Recherchekompetenz und historische Heuristik historisch primärer- und sekundärer Medienobjekte¹²⁷⁷ und Medienangebote

Lernende sollen die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft entwickeln, Medienangebote im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation unter Bezugnahme historischer Denkweise (z.B. Glaubwürdigkeit, Relevanz, Perspektivität, Alterität, etc.) vergleichen und interessen- und bedürfnisbezogen auswählen, sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung und Urheber- und Nutzungsrechte verwenden. Auswählen und Nutzen von Medienangeboten untersucht nach BÖSCH auch die Mediengeschichte.¹²⁷⁸

Semiotik der Mediengestaltung historisch bedeutsamer primärer- und sekundärer Medienobjekte

¹²⁷⁷ Der Begriff „primäre und sekundäre Medienobjekte“ umfasst alle Bereiche, in denen Lernende mit Vergangenheit und Geschichte in Kontakt kommen können. Dies sind Dokumente, Monumente und Historiographie in allen medialen Repräsentationsformen, die primäre- oder sekundäre Aussagen über Vergangenheit und Geschichte machen können.

¹²⁷⁸ Vgl. Bösch (Anm. 70). S. 18.

Es müssen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur Analyse und Interpretation der verwendeten Darstellungsformen nach Codierungsart und Sinnesmodalität aufgebaut werden, um anhand der Gestaltungsmöglichkeiten, z.B. der technischen Grundlagen Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen und Gestaltungsarten, ihre Bedeutung einschätzen zu können und – bezogen auf ausgewählte Beispiele – hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Aussage oder anderer Kriterien bewertet zu werden. Diese als primäre- und sekundäre Medienobjekte (z.B. Quellen und Darstellungen) erarbeiteten Vergangenheitspartikel werden dann für die Re-Konstruktion genutzt. Dabei werden sie inhaltsbezogen fokussiert und kontextualisiert und in eine bestimmte Darstellungsform (Gattung) gebracht. Wobei auch das gewählte Medium und die vorgesehenen Adressaten zu berücksichtigen sind.¹²⁷⁹

Eigene Gestaltung und Verbreitung historisch, digitaler Narrationen.

Die methodischen Zugänge zur Narration haben sich durch die Digitalität und die Prinzipien eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts verändert.¹²⁸⁰ Ebenso hat sich die Narration Lernender, die sich an ein potientes Publikum wendet, verändert.¹²⁸¹

Lernende sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Verbreiten eigener, historischer Aussagen über die Vergangenheit in Form eigener Geschichten aufbauen und unter Verwendung bewusst ausgewählter Medienarten, einzeln, kooperativ oder kollaborativ mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat planen und gestalten und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung an ausgewählte Zielgruppen vermitteln. Dieser Kompetenzbereich dient der Vermittlung (selbst-)reflexiver Einsichten über den Konstruktcharakter der Geschichtsschreibung.

Einflüsse von Medien auf die gesellschaftlich konstruierte Geschichtskultur und Kulturgeschichte

Im Hinblick auf die Rolle des Rezipienten von Medienbotschaften: Lernende sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften entwickeln, um zeitgenössische und zeitgeschichtliche Einflüsse von Medien analysieren und beschreiben zu können, z.B. bezogen auf Emotionen, gesellschaftliche Vorstellungen, politische Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge. Diese sind kriterienbezogen zu bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufzuarbeiten. Hierbei ist der zeitliche Kontext zu beachten und normative

¹²⁷⁹ Vgl. Schreiber (Anm. 96). S. 194.

¹²⁸⁰ Ebd. S. 195.

¹²⁸¹ Vgl. Hist 2011 (Anm. 920)., hier: Zitat nach Ullrich, Sebastian

Triftigkeiten zu bewerten. Lernende sind in der Lage, die Rolle der Rezipienten heute, wie damals zu beachten. Durch die Beherrschung der Semiotik der Medien, sind Lernende fähig, Fiktion und Realität zu unterscheiden und deren manipulative und prägenden Wirkungen und Auswirkungen auf Verhalten- und Vorstellungsweisen unserer Gesellschaft zu verstehen und zu bewerten. Dabei beeinflusst zum einen das Medium der Informationsgewinnung, also z.B. die Primär- oder Sekundärquelle oder der ausgewählte Darstellungstext in seiner medialen Aufarbeitung direkt die daraus erfolgende eigene, mediale Darstellung der Narration. Andererseits ist die Zielgruppe bei der Auswahl des Mediums der eigenen Narrationen mit zu berücksichtigen und die intendierte Wirkung mit zu denken. Hier müssen Lernende eine konkrete Wahl auf Grundlage des Wissens über Medienwirkungen treffen können. Was direkt auf den nächsten Kompetenzbereich übergreift. Es gilt somit die Sinnbildungsmuster fremder Narrationen mit Hilfe der Triftigkeiten auf die gewünschte medienspezifische Wirkung hin zu übertragen.

Mediengeschichtliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:

Im Hinblick auf die Rolle des Produzenten von Medienbotschaften: Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Lernender zu erkennen, dass sich gesellschaftlich bezogene Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung historisch durch personale, technische, ökonomische, organisationsbezogene bzw. institutionelle und rechtliche Bedingungen, auf Kontinuität und Wandel von Mediengestaltung und -nutzung auswirkten und immer noch auswirken. Dabei müssen Lernende in der Lage sein, diese Bedingungen zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten und bei ihrer eigenen Narration mitzudenken.

Bei der Produktion von Medien stehen Produzierende immer schon unter äußeren Zwängen von Abhängigkeiten. Diese befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen technischen Möglichkeiten, den Auftragsgebenden und den Rezipierenden.

Berücksichtigt werden müssen zeit- und kulturraumbezogene Rezeptionsbedingungen und Einflüsse von ökonomischen Bedingungen, organisationsbezogenen bzw. institutionellen Bedingungen und rechtlichen Bedingungen. Sie beeinflussen den Herstellungsprozess maßgeblich mit. Dieser Kompetenzbereich steht der häufig vorzufindenden Meinung, dass Medien ausschließlich die Rezipierenden beeinflussen diametral gegenüber, da auch die Ansprüche der Rezipierenden die Gestaltung und Form von Medienproduktionen beeinflussen. So gehen z.B. bestimmte Formen und Methoden der Darstellung oder der Rekonstruktion in TV-

Geschichtsdokumentationen nicht zwangsläufig mit den eigenen Ansprüchen der Produzierenden einher, sondern richten sich an die Seh- und Rezeptionsbedürfnisse der Zuschauerinnen und Zuschauer und deren Wunsch nach Dynamik und Vergegenwärtigung. Dadurch sind Medien auch immer gleichzeitig Spiegel zeitgenössischer gesellschaftlicher und geschichtskultureller Rezeptionsbedürfnisse der Rezipierenden.

7.1.2 Grafische Kurzdarstellung des Modells nach der Länderkonferenz Medienbildung

Der Bildungsplan Baden-Württemberg für 2016 (vgl. Kapitel 5.2) sieht ebenfalls die Integration des Kompetenzmodells der LÄNDERKOMMISSION MEDIENBILDUNG¹²⁸² vor (vgl. Abbildung 5-1). Auch diesem Modell, das eher Inhaltsfelder anstelle von Kompetenzbereichen aufführt, lassen sich Aufgabenbereiche aus dem Modell historischer Medienkompetenz zuweisen. Die folgende Grafik soll dies an einigen Vorschlägen beispielhaft erläutern:

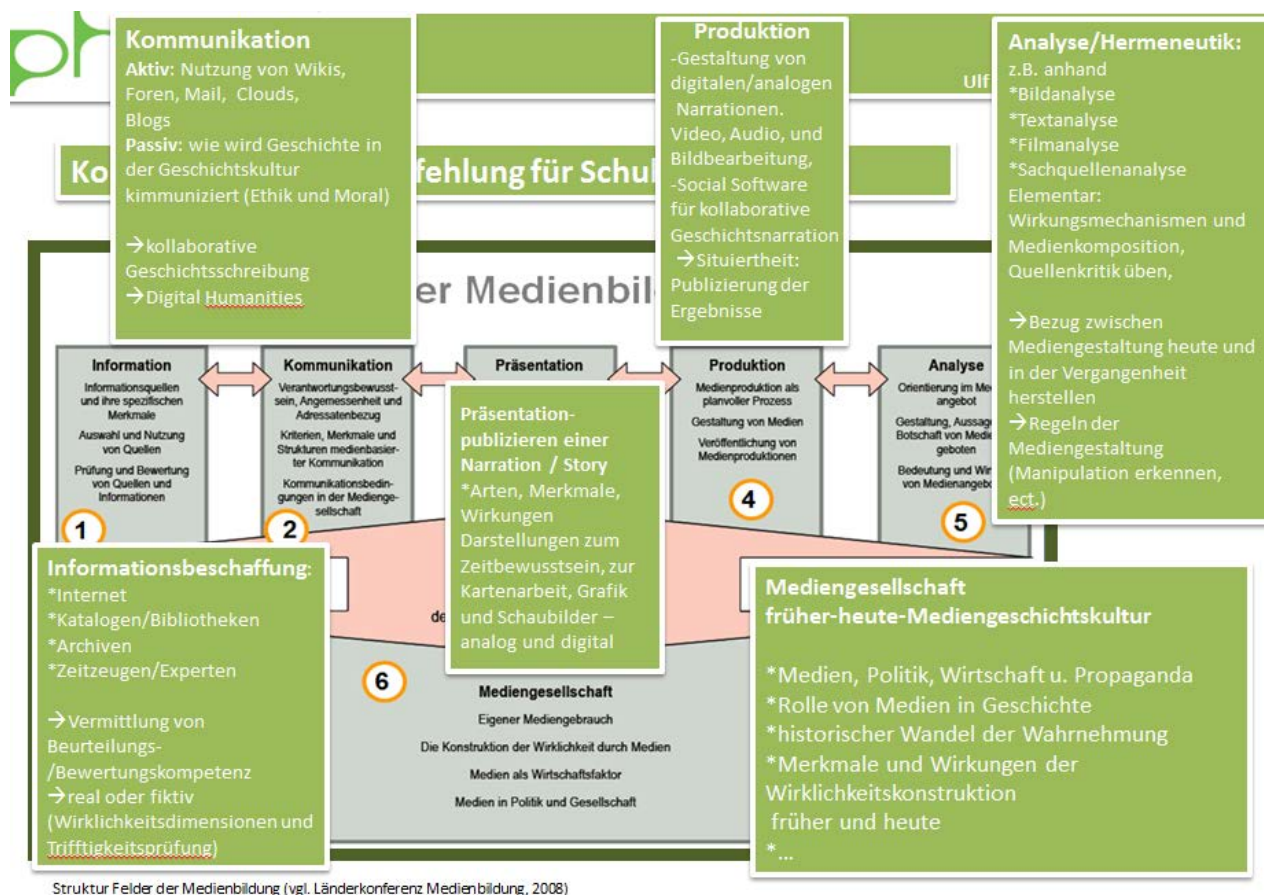


Abbildung 7-1: Beispielhafte Darstellung der Integration historischer Medienkompetenz in das Modell der Länderkonferenz Medienbildung.

¹²⁸² Vgl. Länderkonferenz MedienBildung (Anm. 716).

7.2 Länderspezifische Umsetzung von Medienbildung am Beispiel des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg

Das mit dieser Arbeit vorliegende Konzept zur Historischen Medienbildung ist an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt worden. Es soll Anlass und Richtungsgeber für eine Diskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik sein. Jedoch richtet es sich an konkret existierenden Vorgaben und Vorlagen Baden-Württembergs aus und bezieht sich – in einer zukünftigen Perspektive – unmittelbar auf die schulische Umsetzung des Geschichtsunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg und auf die Lehrkräfteausbildung des Landes. Diese angehenden Lehrkräfte sollen entlang der historischen Medienbildungs- Perspektiven ausgebildet werden und zukünftig das Konzept für die Lernenden in der Praxis umsetzen. Daher sind die Vorgaben des Landes für den Bildungsplan 2016 von großer Relevanz.

Weiterhin wird in diesem Kapitel den Auswirkungen der Aktionen der medienpädagogischen Vertretungen und Institutionen für eine nachhaltigere und bessere Verankerung von Medienbildung in den Bildungsplänen der Bundesländer und der Empfehlung der KMK weiter nachgegangen. Die hier gemachten Daten und Angaben stammen vorwiegend aus öffentlich zugänglichen Dokumenten und aus Handlungsempfehlungen für Pilotschulen und -projekte.

Baden-Württemberg ist eines der ersten Bundesländer, das Medienbildung im Bildungsplan als sog. „Themenspezifische Leitperspektive“¹²⁸³ fachintegrativ bis 2016 umsetzen will.

Dabei betrachtet Baden-Württemberg Medienbildung als eine zentrale Aufgabe und möchte, angesichts der enorm zunehmenden Bedeutung der Medien in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, auf die moderne Mediengesellschaft vorbereiten. Dabei werden folgende Rahmenbedingungen und mediale Lebenswelten von Jugendlichen angenommen:

- „die nahezu vollständige mediale Durchdringung aller Lebensbereiche, die für einfachste Verrichtungen bereits hohe Bewertungs- und Umgangskompetenzen erfordert,
- die Verschmelzung verschiedener Medienarten auf beliebigen Plattformen: Das Handy wird zum Fotoapparat, Radiogerät, Fernsehbildschirm und Internetzugang, über das Internet erhalten wir Filme, Texte, Töne, private und massenmediale Informationen,

¹²⁸³ Weitere Leitperspektiven sind „Allgemeine Leitperspektiven“ (Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Prävention und Gesundheitsförderung), sowie „Themenspezifische Leitperspektiven“ (Berufliche Orientierung, Medienbildung, Verbraucherbildung). Vgl. hierzu: Wesentliche Rahmenvorgaben und Eckpunkte der Bildungsplanreform 2016: http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte#anker1855083, zuletzt aufgerufen am 13.10.2014.

- die wachsende Bedeutung der Medien für Information und Bildung. So ist beispielsweise lebenslanges Lernen heute ohne eine fundierte Medienkompetenz nicht mehr vorstellbar,
- die Nutzung von Medien nimmt im Alltag von Kindern und Jugendlichen einen wesentlichen Raum ein. Dabei sind durchaus auch problematische Wirkungen zu beobachten. Daraus haben sich neue Anforderungen an den Jugendmedienschutz ergeben. Die Medienerziehung spielt dabei eine besondere Rolle.“¹²⁸⁴

Medienbildung wird in den neuen Bildungsplänen für 2016 einen wesentlich breiteren Raum einnehmen, als in den bisherigen Bildungsplänen von 2004. Bisher verfolgten die verschiedenen Schularten in Baden-Württemberg für die Sekundarstufe I einen offenen, „integrativen Ansatz hinsichtlich der Informationstechnischen Grundbildung (ITG)“¹²⁸⁵. Dabei „sollen sowohl im Zusammenspiel verschiedener Fächer und Fächerverbünde als auch in Projekten und anderen geeigneten Organisationsformen [...] bis zur Klassenstufe 10 eine Informationstechnische Grundbildung aufgebaut werden“. Hierbei steht ein „früher, qualifizierter Umgang des Einzelnen mit Informationen, Information verarbeitenden Systemen und den neuen Medien als ‚vierte Kulturtechnik‘“ im Mittelpunkt. Dadurch sollen das „Zurechtfinden in der Informationsgesellschaft und die Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen“¹²⁸⁶ gestärkt werden. Medienbildung wird begrifflich nicht benutzt. Ansonsten ist von Medienkompetenz die Sprache –allerdings eher im Verständnis der Medienkompetenz der ITG. Dies wird an verschiedenen Stellen deutlich: Beim Durchsuchen der unterschiedlichen Bildungspläne finden sich immer wieder direkte, – zumeist aber indirekte – Verweise auf mögliche Inhalte zur Förderung von Medienkompetenz, so z.B. „Informationen an andere weitergeben“¹²⁸⁷. So können im Bildungsplan 2004 im Fach Deutsch, welches gleichzeitig in allen drei Schulformen das sog. Leitfach bildet, die Lehrenden „die standardisierte Form des Briefes/der E-Mail für eigene Schreibhandlungen nutzen“¹²⁸⁸. Der Lehrkraft wird also freigestellt, ob Sie einen Brief oder die E-Mail oder beide Beispiele in den Mittelpunkt rücken möchte. Neben der Tatsache, dass hauptsächlich auf die Bereiche Informationsbeschaffung, Verarbeitung und Präsentation gesetzt wurde und nur wenige, reflexive Elemente der Medienkompetenzbildung Eingang fanden, ist in dieser „KANN“ Regelung sicherlich der Grund dafür zu suchen, dass Medienbildung an den Schulen bisher nicht oder nicht umfassend umgesetzt wurde. Wenn Medien überhaupt in Erscheinung treten, dann vorwiegend in den klassischen Formen als Buch, Zeitung, Radio

¹²⁸⁴ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Medienbildung 2014, <http://www.kultusportal-bw.de/Lfr/771225>, aufgerufen am 15.10.2014.

¹²⁸⁵ Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung: Medienkompetenz und Schule. Anbindung an den Bildungsplan, http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/medien/medwelt/8_kompetenz/bildungsplan.htm. S. 40ff.

¹²⁸⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 für die Realschule. Bildungsstandards für das Fach Deutsch, S. 40ff; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 für die Realschule. LEITGEDANKEN ZUM KOMPETENZERWERB FÜR INFORMATIONSTECHNISCHE GRUNDBILDUNG REALSCHULE – KLASSEN 6, 8, 10, S. 192ff.

¹²⁸⁷ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Anm. 1285).

¹²⁸⁸ Ebd.

und Film. Zudem kam für die Schulen folgende erschwerende Aussage des Kultusministeriums hinzu: „Von daher ist und bleibt es Aufgabe der Schulen aller Schularten, die in den jeweiligen Bildungsplänen vielfältig gesetzten Medien-Kompetenzen konkret vor Ort in den jeweiligen Klassenstufen explizit im Schulcurriculum zu formulieren und umzusetzen.“ Leider fanden sich an den Schulen aber nur wenige, in Medienbildung bewanderte Lehrkräfte, die zudem noch ein intrinsisches Interesse an der Umsetzung mitbringen mussten. Die REGIONALGRUPPE Baden-Württemberg der GMK kam daher zum Schluss, dass Medienbildung noch relativ weit davon entfernt ist, dauerhaft und nachhaltig in Schulen und im außerschulischen Bereich verankert zu sein und damit alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen.¹²⁸⁹ Die Verankerung findet vorwiegend im außerschulischen Kontext statt. In curricularen Kontexten ist die Medienbildung aber wenig verpflichtend:

„Dadurch, dass Medienbildung in verschiedene Fächer integriert ist, ergibt sich ein großer Spielraum, der alles oder nichts zulässt. Vor allem das Fach Deutsch muss diese Aufgabe schultern, ohne dass die Lehrerinnen und Lehrer ausreichend vorbereitet oder unterstützt werden. So gibt es z.B. an kaum einem Seminar für die 2. Phase der Lehrerbildung Angebote zu „Deutsch als Leitfach für die Medienbildung“. Gleiches gilt auch für die zentrale bzw. regionale Lehrerfortbildung. Die Situation der schulischen Medienbildung in Baden-Württemberg ist daher weniger davon gekennzeichnet, dass der Inhalt in den Bildungsplänen fehlt. Es mangelt aber an der angemessenen Konkretisierung für Fach- und Schulcurricula, sprich – einer Verbindlichkeit in der Durchführung und es fehlt eine medienpädagogische Grundbildung aller Lehrkräfte.“¹²⁹⁰

Trotz einer sog. Medienoffensive I und II¹²⁹¹, die eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte erreichen sollte, ist also eine entsprechende, dauerhafte und nachhaltige Umsetzung gescheitert.

Die Bildungsplanreform für 2016 versucht diese Fehler der Vergangenheit zu vermeiden, denn Medienbildung ist an drei wichtige Voraussetzungen geknüpft: Verankerung im Kerncurriculum, fächerintegrative Einbindung, spiralcurricularer Aufbau. Damit wird Medienbildung ab 2016/2017 erstmals durchgängig und verpflichtend in allen Klassenstufen und Fächern an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg verankert sein. Durch den spiralcurricularen Aufbau werden in jeder Jahrgangsstufe die erworbenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und altersspezifisch erweitert. Medienbildung wird als überfachliche Aufgabe verstanden und soll als Querschnittskompetenz und der Vielzahl ihrer fachlichen Bezüge domänenspezifisch vermittelt werden. Geschichte als Unterrichtsfach soll die Aufgabe eines Leitfachs einnehmen.

¹²⁸⁹ Niesyto, Horst u.a.: Stellungnahme der GMK-Landesgruppe zur Situation und Perspektiven der Medienbildung in Baden-Württemberg 2008, http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Stellungnahme_0408.pdf, aufgerufen am 25.02.2015. S.4.

¹²⁹⁰ Ebd. S. 6.

¹²⁹¹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Medienoffensive, <http://www.kultusportal-bw.de/Len/770957>, aufgerufen am 25.02.2015.

„Das bedeutet, Medienbildung wird zum festen und verpflichtenden Bestandteil in den Bildungsplänen der Fächer und Fächerverbünde aller allgemein bildenden Schularten. Dabei spielen die sogenannten Leitfächer der Medienbildung (Deutsch, Religionslehre / Ethik, moderne Fremdsprachen, Geschichte, Gemeinschaftskunde, Geografie, Musik, Kunst) eine besondere Rolle.“¹²⁹²

Zusätzlich soll es nach Aussage des Kultusministeriums, Stand September 2015, einen „Basiskurs Medienbildung“¹²⁹³ in Klasse 5 der weiterführenden Schulen geben, der vorwiegend grundlegende Elemente von ITG integriert, aber die Richtlinien der LKM erfüllt. Dieser übernimmt eine Brückenfunktion an der Schnittstelle zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Den Schulen soll die Wahl zwischen verschiedenen Durchführungsvarianten möglich sein, so dass sie den Basiskurs entsprechend den schulischen Gegebenheiten anlegen können.¹²⁹⁴

- Einführung eines Art Faches Medienbildung (1-stündig) in Klasse 5,
- innerhalb von Projekttagen/Projektwochen mit einer Gesamtstundenzahl von mindestens 36 Schulstunden in Klasse 5,
- in den Fachunterricht (auch verschiedener Fächer) integriert in Klasse 5.

Die grundlegenden Felder der Medienbildung folgen den Empfehlungen der LKM als Kompetenzen im Bereich Information, Kommunikation, Präsentation, Produktion, Analyse, Reflexion, Mediengesellschaft, Jugendmedienschutz, Persönlichkeits-, Urheber-, Lizenzrecht und Datenschutz. Baden-Württemberg greift jedoch ebenfalls das Modell von TULODZIECKI als theoretisches Reflexionsmodell auf und formuliert:

„Ausgehend von diesen Entwicklungen muss die schulische Medienbildung die Medien- und Kommunikationskompetenz in vielfältiger Weise fördern. Dazu gehören folgende Bereiche:

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten.
- Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen.
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen.
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen.

¹²⁹² Stellungnahme des Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (LMZ) zu Medienbildung in Baden-Württemberg: <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/medienbildung/grundlagen/medienbildung-in-baden-wuerttemberg.html> aufgerufen am 14.10.2014.

¹²⁹³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Basiskurs Medienbildung Klasse 5 2014, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_Basiskurs_Medienbildung_Arbeitsfassung_140908.pdf, aufgerufen am 25.02.2015. Interessant ist hierbei, dass die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb, die avisierten Kompetenzen und didaktischen Hinweise – obwohl im Inhaltsverzeichnis aufgeführt – vollständig fehlen. Weitere Entwicklungen beruhen nur auf der Aussage von Frau Bounin vom LMZ. S. Anmerkung 774.

¹²⁹⁴ Bounin, Ingrid: LMZ: Medienbildung in den neuen Bildungsplänen 2014, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/aktuelles/mediaculture-blog/blageinzelansicht/2014/medienbildung-in-den-neuen-bildungsplaenen.html>, aufgerufen am 25.02.2015.

- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung.“¹²⁹⁵

Auf diesen Grundlagen hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg ein Papier für die domänenspezifische Integration und als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven veröffentlicht¹²⁹⁶, das auch der Bildungsplankommission Geschichte 2016 zur Verfügung gestellt wurde. Das Papier macht für die Leitperspektive Medienbildung zahlreiche Vorschläge zum Kompetenzerwerb von Klasse 1-10. Hier einige Beispiele in Auszügen, die für den Geschichtsunterricht von Relevanz wären:

Ausgewählte Auszüge aus der Leitperspektive Medienbildung im Hinblick auf den Geschichtsunterricht aus: Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplan-kommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven – Stand: 08. April 2014 Bildungsplanreform – Verankerung von Leitperspektiven			
Klasse	K-Bereich	Kompetenzen	Mögliche Inhalte
3-4	Produzieren	- filmisches Denken und Erzählen an kurzen Sequenzen erproben	- Erste Anwendung filmischer Gestaltungsmittel bei der Erstellung kurzer Filmszenen
3/4	Produzieren	- ein Mal- und Zeichenprogramm, Bildbearbeitungs- und Videoprogramme sowie ein Audioprogramm zielgerichtet und kreativ für eigene mediale Produktionen nutzen	- Erster Umgang mit einem digitalen Audio- und Bildbearbeitungsprogramm - Grundzüge des Urheberrechts
3/4	Information	- können aus vielfältigen analogen und digitalen Medien gezielt Informationen entnehmen, zusammenfassen, einordnen und erste Bewertungen durchführen,	- Digitale Informationsquellen und ihre spezifischen Merkmale (im Vergleich zu analogen) - Auswahl und Nutzung medialer Quellen - Arbeiten mit kindergerechten Websites - Informationen aus dem Internet entnehmen und aufbereiten - Zielgerichtete Orientierung auf Webseiten

¹²⁹⁵ Vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Anm. 1283).

¹²⁹⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: – Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven – Stand: 08. April 2014, http://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/params_Dattachment/1845805/Arbeitspapier%20Leitperspektiven.pdf, aufgerufen am 26.02.2015.

3/4	Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> - können eigene digitale Präsentationen unter Berücksichtigung gemeinsam erarbeiteter Gestaltungskriterien erstellen und zum Beispiel zur Unterstützung von Vorträgen verwenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung und Beschreibung unterschiedlicher Präsentationsarten - Arbeiten mit Präsentationsprogrammen - zwischen öffentlich und privat unterscheiden
5/6	Information	<ul style="list-style-type: none"> - können im Internet nach Informationen suchen und sie zusammengefasst darstellen, unter Beachtung von Datenschutzrichtlinien, Glaubwürdigkeit und Objektivität, 	<ul style="list-style-type: none"> - Mediale Quellen und ihr Informations- und Wahrheitsgehalt
5/6	Produktion	<ul style="list-style-type: none"> - kennen erste ethische, ökonomische und ästhetische Grundregeln der Veröffentlichung von Medienprodukten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wesensmerkmale und Wirkungsweisen einer Medienproduktion - Zielgerechte Auswahl einer Medienart - Medienproduktion (Bildergeschichten, Hörspielen, Trickfilme, Videos - Möglichkeiten der Veröffentlichung: u.a. Nutzung und Bereitstellung von cc-lizenzierten Medienproduktionen - Grundregeln der Medienveröffentlichung: Urheberrecht, Daten-, Verbraucher und Jugendmedienschutz
5/6	Analyse	<ul style="list-style-type: none"> - kennen unterschiedliche Medienarten, ihre Gestaltungsmöglichkeiten, Dramaturgien und Wirkungen (Text-, Tongestaltung, Bildsprache, Musik). 	<ul style="list-style-type: none"> - Medienarten vergleichen - Gestaltungsmittel der Medien - Beurteilung von Wirkungsabsichten und Wirkung - Ästhetische Wirkung eines Filmes - Bildlesekompetenz - Persönliche Geschmacks- und Urteilsbildung
5/6	Mediengesellschaft:	<ul style="list-style-type: none"> - können den eigenen Medienkonsum reflektieren, die Gefahren des medialen Konsums 	<ul style="list-style-type: none"> - Anknüpfung an Medienerlebnisse aus dem Alltag - Subjektiver und objektiver

		(z.B. Suchtgefahr, direkte Kosten und Folgekosten) benennen und kennen in Ansätzen rechtliche Belange (z. B. Urheberrecht, Datenschutz).	Gebrauchswert von ausgewählten Medienangeboten - Mediale Manipulationen und Wirklichkeitskonstruktion
9/10	Mediengesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - können den eigenen Mediengebrauch reflektieren und Medienkompetenz als wichtigen Baustein für ihr privates und berufliches Leben einordnen. - erkennen die Funktion der Medien in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft (pol. Meinungsbildung, Werbung, Gewaltdarstellung etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gefahren und Risiken des eigenen Mediengebrauchs - Die Würde des Menschen ist unantastbar!? Gewalt, Anorexie, Rechtsextremismus, Reality TV, Jugendsexualität im Internet, Cybermobbing als mögliche Beispiele - Mediale Manipulationen und Wirklichkeitskonstruktion - Emotionale Wirkung der digitalen Medien am Beispiel Film - Medienkompetenz als Zugangsvoraussetzung - Direkte Kosten und Folgekosten des eigenen Mediengebrauchs - Problemfeld Datenschutz - Medien und (politische) Meinungsbildung - Politische Funktion der Medien in unserer Gesellschaft

Mittels dieser Informationen sollten sich – einen entsprechenden, geschichtsdidaktischen Hintergrund vorausgesetzt – recht einfache Anknüpfungspunkte an die Ziele und Kompetenzen des Historischen Denkens finden lassen. Gerade aus der Perspektive des gegenwartsorientierten Geschichtsunterrichts heraus, finden sich deutliche Anknüpfungspunkte zwischen Medienpädagogik und Geschichtsdidaktik. Weitere und konkretere Vorschläge werden durch das formulierte Modell historischer Medienbildung gemacht (Vgl. Kapitel 6).

7.2.1 Schlussfolgerung für die Geschichtsdidaktik (in Baden-Württemberg)

Trotz dieser guten Ausgangsbedingungen ist die Umsetzung von Medienbildung im Fach Geschichte nicht zweifelsfrei gegeben. Momentan sieht es eher nach einer rückwärts gewandten Entwicklung aus. Die Arbeitsfassung des Bildungsplans im Fachbereich Geschichte legt dabei folgende prozessorientierte Kompetenzbereiche fest, die wohl zum

überwiegenden Teil auf das Kompetenzmodell der FUER Gruppe¹²⁹⁷ der KGD¹²⁹⁸ zurückgehen:

- Fragekompetenz
- Methodenkompetenz
- Sachkompetenz
- Orientierungskompetenz
- Reflexionskompetenz

Bereich Methodenkompetenz¹²⁹⁹:

- unterschiedliche Materialien (insbesondere Texte, Karten, Statistiken, Karikaturen, Plakate, Historiengemälde, Fotografien, Filme, Zeitzeugenaussagen) auch unter Einbeziehung digitaler Medien fachgerecht erschließen
- Arbeitsergebnisse auch unter Benutzung digitaler Medien zielorientiert aufbereiten.

Bereich Reflexionskompetenz¹³⁰⁰:

- Deutungen aus verschiedenen Perspektiven erkennen, vergleichen und beurteilen (Dekonstruktion, Multiperspektivität, Kontroversität, Zeit- und Standortgebundenheit), auch unter Berücksichtigung der Geschichtskultur (zum Beispiel TV-Dokumentationen, historische Spielfilme, Museen, Gedenkstätten)
- die Bedeutung von Medien in historischen Prozessen und für das Geschichtsbewusstsein analysieren und beurteilen

In den übrigen Kompetenzbereichen finden sich keine Verweise auf Medien oder Medienbildungsfaktoren, obwohl gerade die Zielsetzung der Medienbildung im Hinblick auf Orientierungskompetenz immer wieder betont wird. Fast unerklärlich ist das Fehlen im Bereich der Sachkompetenzen und der mit der Methodenkompetenz verbundenen Bildung von Scripts, Kategorien und Schemata zur Analyse von Medien. Medienbildung als handlungsorientiertes System und der Geschichtsunterricht als Ort der aktiven Auseinandersetzung mit den Fragen der Zeit, der selbst dem Prinzip der Handlungsorientierung verschrieben ist, findet sich ausschließlich in der Formulierung

¹²⁹⁷ Vgl. Körber/Schreiber/Schöner (Anm. 96).

¹²⁹⁸ Fachverband Konferenz für Geschichtsdidaktik: <https://www.historicum.net/kgd/>, aufgerufen am 25.0.2.2015

¹²⁹⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards 2016 für das Fach Geschichte 2014, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_G_Arbeitsfassung_140908.pdf. S.6.

¹³⁰⁰ Ebd.

„Arbeitsergebnisse auch unter Benutzung digitaler Medien zielorientiert aufbereiten“ wieder. Bei den Inhalten sucht man konkrete Orte oder medienspezifische Themen für diese Tätigkeit oder Aufgaben leider vergeblich.

Auch besteht offensichtlich kein Interesse an weiterführenden Kompetenzen, die einer Mediengeschichte, bzw. einer Medienkunde in diesem Bereich zuträglich wäre. Beträge zur Mediensozialisation vergangener und gegenwärtiger Gesellschaften, Medienwirkungskonzepte und Medienkritik entfallen vollständig. Wie beim alten Bildungsplan werden vorwiegend klassische, nicht digitale Medien in den Vordergrund gerückt: Bild, Plakat, Film und TV-Dokumentation. Hier gehen fast 50 Jahre der Geschichte der Digitalisierung spurlos vorüber, möchte man das Ende der 60er Jahre als Ausgangspunkt der Digitalisierung verstehen. Auch nach PANDELS Definition, bei der nach Ablauf einer Generation, Medien auch zu Quellen werden, ist es der Kommission kein Anliegen, diese Quellenform zu berücksichtigen. Eine semiotische Kompetenz, im Sinne der medialen Lesefähigkeit/Literacy beim Bewegtbild oder digitalen Medien sucht man ebenso vergeblich und diese endet sicherlich nicht bei einer Bildlesefähigkeit, die an einer einzigen Stelle für die Klassen 5-10 auftaucht. Die Bedingungen der Digitalität, die Veränderungen von Lebenswelten und die Medialisierung der Gesellschaft scheinen nicht berücksichtigt worden zu sein. Es wird weder ein Beitrag zu einer domänenspezifischen, noch zu einer allgemeinen Medienbildung geleistet – zumindest in dieser Fassung bislang nicht zu erkennen.

Letztendlich manifestiert sich die Digitalität nur in einer einzigen Satzstruktur und wird als solches identifizierbar: „auch unter Einbeziehung digitaler Medien“. Hierbei handelt es sich um eine weitere KANN-Regel. Einen Beitrag zur Filmbildung leistet der Geschichtsunterricht für die Sek. I nur an einer einzigen Stelle – beim NS-Staat. Doch in einem modernen Bildungsplan, der Medienbildung fordert und fördern will, muss mehr getan werden als das: Es müssen deutlich mehr mediengeschichtliche Themen aufgenommen werden, die in bisherigen Curricula vernachlässigt wurden, so z.B. die Mediengeschichte des Ersten Weltkriegs oder die frühen Medienkriege der Reformation oder des 30jährigen Kriegs. Der hohen Relevanz der Medien in unserer Gesellschaft wird durch diese Bildungsstandards nicht ausreichend Berücksichtigung geschenkt. Anknüpfungen an medienpädagogische, gegenwartsorientierte Themen, als gleichwertige „große Fragen“¹³⁰¹ werden nicht eröffnet. Noch nicht einmal eine Informations- und Recherchekompetenz soll vermittelt und/oder gefördert werden. Somit gibt es auch keine Schnittstellen für einen fächerübergreifenden Unterricht, bei dem Medienbildung der gemeinsame Nenner darstellen kann.

Erfreulich bleibt der Verweise auf den Einfluss der Medien auf die Geschichtskultur – der aber bei einer ernsthaften Betrachtungsweise des Konstrukts der Geschichtskultur¹³⁰² immanent ist und nicht extra hätte erwähnt werden müssen. Bei den inhaltsbezogenen

¹³⁰¹ Bergmann, Klaus: Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002 (Methoden historischen Lernens).

¹³⁰² Vgl. Oswalt/Pandel (Anm. 115).

Kompetenzen werden noch einige wenige weitere Präzisierungen vorgenommen¹³⁰³, jedoch erweitern sie die Perspektive auf die Medienbildung nicht. Hier werden deutliche Chancen vertan, die Lebenswelt heutiger Jugendlicher mit aufzugreifen. Dies könnte beispielsweise schon früh in den unteren Klassenstufen stattfinden, wenn mit den Schülerinnen und Schülern ein Längsschnitt durch die sozialgeschichtliche Funktion von Kleidung vorgenommen wird und die Schülerinnen und Schüler an eigener Orientierungskompetenz gewinnen, wenn sie sich heutiger –zwischenzeitlich auch zeithistorische – und damaliger, medialer Verbreitungswege von Mode bewusst werden und diese hinsichtlich von Casting Shows und Musikvideos und deren Verflechtung mit der Modeindustrie bezüglich ihrer eigenen Lebenswelt analysieren und reflektieren könnten. Hierbei stünde Medienbildung nicht einmal im Zentrum der Betrachtung.

7.3 Schlussbetrachtung und Desiderate

Eine Entwicklung eines eigenen Modells zur Förderung von Medienbildung über eine Historische Medienkompetenz für den Geschichtsunterricht muss, wenn es auch Eingang in die Praxis finden soll, die Maßnahmen und Anforderungen der Politik und Kultusbehörden miteinbeziehen.¹³⁰⁴ Es konnte aufgezeigt werden, dass sich über den politischen und wirtschaftlichen Einfluss der Medienpädagogik, die Kultusministerkonferenz deutlich zu einem bundeseinheitlichen Konzept bekannt hat und mit den darin enthaltenen Äußerungen auch klare Maßstäbe und Bekenntnisse setzt. Diese außer Acht zu lassen, wäre zwar der Freiheit der Lehre und Wissenschaft angemessen, jedoch sicherlich nicht zielführend. Die Erprobungsfassungen der Bildungsstandards 2016 für den Geschichtsunterricht kommen diesen Anforderungen nicht nach. Das Selbstverständnis dieser Arbeit ist es, diesen Zustand für die Zukunft zu verändern und die Ziele der Geschichtsdidaktik hinreichend mit denen der Medienbildung zu verknüpfen. Der spiralcurriculare Aufbau, z.B. des Bildungsplans Baden-Württemberg bezüglich Medienbildung, macht klare Angaben, zu welchem Zeitpunkt, welche Kompetenz gelernt werden soll. Möchte diese Arbeit eine Empfehlung zur Medienbildung für das Fach Geschichte sein, so muss sie den Vorgaben einer allgemeinen Progression folgen. Daher sollte sich eine solche geschichtsdidaktische Ausarbeitung nicht durch allzu konkrete Vorgaben zu Inhalten und Formen einer allgemeinen Diskussion bedrängen lassen, deren Zustandekommen nicht nur auf Grund ausschließlich

¹³⁰³ So werden verschiedene Inhalte noch genauer beschrieben, so z.B.:

- Analyse: Medienarten/Bildlesekompetenz
- die Bedeutung von Medien in historischen Prozessen analysieren – Buchdruck
- eine Medienrevolution im Zusammenhang mit der franz. Revolution...(Operator wird nicht benannt)
- Mediengesellschaft: Medien und Meinungsbildung, politische Funktion der Medien in unserer Gesellschaft im Zusammenhang mit dem Vietnamkrieg.
- Analyse: Beurteilung von medialen Wirkungsabsichten und Wirkungen, Medienwirklichkeit und Manipulation von Informationen in Film und Radio.

¹³⁰⁴ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK) (Anm. 225).

medienpädagogischer Entscheidungen, sondern auch durch unterschiedliche Fachdidaktiken, wirtschaftliche Interessen und Politik bestimmt ist. Hier geht es zuerst um die Bestimmung einer Idealform - einer Zielformulierung – deren konkrete Aushandlung und Ausformung nicht Teil dieser Arbeit ist und auch nicht sein kann. Diese Arbeit kann für diejenigen Gremien und Institutionen, die über die Aspekte von historischer Medienbildung in Bildungsplänen entscheiden als Grundlage dienen, um viele entscheidenden Fragen über die Bedeutung der Medienbildung für die Geschichtsdidaktik und den Geschichtsunterricht aus dieser Arbeit herzuleiten und passende Inhalte – gemäß ihrer inhaltlichen Schwerpunkte und entsprechend des hier dargelegten Modells der Kompetenzbereiche historischer Medienbildung – auszuarbeiten.

Hierzu wurden zentrale Elemente der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um Medienpädagogik und Medienbildung aufgegriffen, unterschiedliche Modelle von Medienbildung und -kompetenz verglichen und für die Geschichtsdidaktik freigelegt. Durch den Abgleich mit den Zielen, Perspektiven und Vorstellungen der Geschichtsdidaktik bezüglich eines Aufgreifens des Themas Medien und des digitalen Wandel, entstand ein transdisziplinäres Verständnis und ein Zugang aus beiden Fachbereichen mittels Aushandlung. Dieses Ansinnen wurde dadurch erreicht, dass wichtige Begriffe im geschichtsdidaktischen Diskurs im Hinblick auf Medien und ihre inhärenten Medienbegriffe und -definitionen untersucht und sie mit entsprechenden, medienpädagogischen Diskursen verglichen wurden. Zwischen diesen Polen wurde ein gemeinsamer Konsens entwickelt, der in Kapitel 6 zu einem eigenen, geschichtsdidaktischen Medienbegriff ausgebaut wurde. Berücksichtigt und aufgegriffen wurden dabei nicht nur die gesellschaftlichen Auswirkungen der Digitalität und der Medien generell, sondern auch die Auswirkungen auf die Didaktik – hier besonders auf die Fachdidaktik Geschichte. Damit verleiht die Arbeit den generellen, forschungspolitischen Anforderungen nach größerer Inter- und Transdisziplinarität Nachdruck und betont die Ziele und Arbeit des Instituts für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Der Förderung von Medienbildung werden somit Möglichkeiten eröffnet, zum transdisziplinären Bestandteil des Geschichtsunterrichts zu werden und es werden dem häufig vorkommenden Verweis in der geschichtsdidaktischen Literatur nach Medienkompetenz ein konkretes Ziel und dadurch Struktur und Inhalt gegeben. Umgekehrt profitiert die Medienpädagogik durch die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik, durch ihr großes Repertoire an Methoden und Verfahrensweisen bei der Beurteilung, Bewertung und Interpretation medialer Artefakte. So werden beispielsweise nicht nur medienbezogene, historische Inhalte und deren heutige Bedeutung in den transdisziplinären Diskurs eingebracht; die Verfahren der Geschichtsdidaktik helfen beim Verständnis im Umgang mit medialer Fiktion und Realität, bzw. mit medialer Wirklichkeitskonstruktion. Durch die Implementation von „Historischer Medienbildung“ in die Lehrpläne der Bundesländer, werden neben den traditionellen Kulturtechniken die Fähigkeiten und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien betont. Dem Geschichtsunterricht bietet sich die einmalige Chance seine Aura eines rückwärtsgewandten „Paukfaches“ zu verlieren und sich somit in

der Speerspitze der Vermittler neuer Kulturtechniken und Lehr-Lernformen einzureihen. Im gleichen Atemzug können die klassischen Ziele und Perzeptionen der Geschichtsdidaktik in einem neuen Kontext in die Lehr- und Bildungspläne einfließen. In den geschichtsdidaktischen Faziten der einzelnen Kapitel, wurden sowohl die Prinzipien, Methoden und Kompetenzen der Geschichtsdidaktik reflektierend betrachtet, als auch das Geschichtsbewusstsein¹³⁰⁵, als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts, als ständiger Bezugspunkt einer medienpädagogischen Reflexion unterzogen. So können durch die Thematisierung und Einbeziehung von Medien in den Geschichtsunterricht Lernende nicht nur theoretisierende, historische Ableitungen über Geschichte innerhalb ihres Klassenzimmers erfahren, sondern in allen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins eine aktive Rolle spielen. Z.B.:

- Ihr **Identitätsbewusstsein** über Medien als Lernraum (Blogs/Chats) mit Lernenden, Experten und Zeitzeugen auch aus anderen Ländern handelnd erweitern, um die möglichen Diskrepanzen zwischen „wir und ihr“ zu überwinden. Das Klassenzimmer wird somit ein Bestandteil des „globalen Dorfes“¹³⁰⁶.
- Medien verändern, formen und bilden das **Wirklichkeitsbewusstsein** des Menschen entscheidend mit (vgl. Kapitel 4.1 Medienwirkungen und 4.2 Mediensozialisation). Die Lernenden verfügen über verschiedene Text- (Bild-, Gegenstands-)sorten und -arten, die sich auf Geschichte beziehen und können diese unterscheiden; sie kennen Kriterien, um Facta und Ficta argumentativ zu trennen und können Aussagekraft bestimmen. Verfahren zu kennen, um Triftigkeiten (ansatzweise) festzustellen, spielt hierbei eine bedeutsame Rolle¹³⁰⁷ und zielt auf die Fähigkeit ab, eine medienkritische Objektivität herzustellen.
- In gleicher Weise beeinflussen Medien schon immer die mediale Rezeption des Menschen und wandeln diese entsprechend der Medienevolution und formen sie neu. Andere Wahrnehmungsformen bleiben gleich – beides hat Einfluss auf das **Historizitätsbewusstsein**. Welche Bedeutung diese Veränderungen der anthropologischen Funktionen für die Entfaltung und Gestaltung des Menschseins im Lebenslauf¹³⁰⁸ haben, können Lernende über den medialen Zugang für ihre Lebensweltlichkeit erfahren.
- Mediale Rezeption und Darstellung ist in der Lage, unsere Vorstellungen von Raum und Zeit zu verändern. **Temporal- und Raumbewusstsein** können mit Hilfe von Medien ausgeprägt und erfahrbar gemacht werden. Im gleichen Maße können sie dieses manipulieren. „Geschichtliches Geschehen ist in viel höherem Maße eine Funktion technologischer (also materieller wie symbolischer) Dispositive als es die

¹³⁰⁵ Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 4. Aufl. Bern 2011. S. 11-29. Vgl. auch: Vgl. Pandel (Anm. 85). S. 137-150.

¹³⁰⁶ McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The global village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn 1995 (Medienanthropologie).

¹³⁰⁷ Vgl. Pandel (Anm. 115). S. 43.

¹³⁰⁸ Vgl. Spanhel (Anm. 73). S. 40.

klassische Historiographie einsah. Darüber hinaus läuft das reflektierte Nachsinnen über eine mediengerechte Darstellung makrozeitlicher Verläufe in seiner Konsequenz geradezu darauf hinaus, über die Natur des Historischen respektive der geschichtlichen Zeit als solcher weiterzudenken.“¹³⁰⁹

- Medien und mediale Mechanismen (vgl. z.B. Kapitel 4.7) beeinflussen die Politik und Politik wünscht die Medien zu manipulieren, zu steuern und/oder sich positiv in den Medien darzustellen. Auch hierbei spielen soziale Kategorien, „ein Oben und ein Unten“ eine Rolle und wer, wann und aus welchen Gründen in den Medien repräsentiert wird und wer eben nicht. Diese Prozesse schlagen sich ebenfalls im **politischen Bewusstsein** Lernender nieder.
- Im gleichen Maße gilt dies für das **sozio-ökonomische Bewusstsein**. Neben den mediensoziologischen Zusammenhängen (vgl. Kapitel 4.2), spielen darüber hinaus Besitz und Zugang auf Seiten der Rezipienten eine Rolle (vgl. Kapitel 3.2). Doch im gleichen Maße sind die Medienproduzenten betroffen, was ein „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“¹³¹⁰ notwendig macht.
- **Moralisches Bewusstsein** spielt auf Ebene der Medienkritik (vgl. Kapitel 4.7) eine fundamentale und zentrale Rolle und vereint ethisches und moralisches Medienhandeln mit geschichtsdidaktischen Werturteilen.

Neben den Aspekten eines Lernens mit für den Geschichtsunterricht interessanten medialen Lernobjekten, steht das Lernen über diese Medien – über ihre soziokulturelle Bedeutung, ihre Wirkungsweisen und ihre Rolle in unserer heutigen, digitalen Gesellschaft. Um von der geschichtswissenschaftlichen Quellenkritik zu einer historischen Medienkritik gelangen zu können, werden Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt, die in den Bereich der Medienwirkungsforschung, der Mediensozialisationsforschung und der publizistisch-pädagogischen Medienkritik fallen. Um zu einem medienkritischen Sach- und Werturteil zu gelangen, werden neben Analysefähigkeit (Unterscheidungs- und Klassifikationsfähigkeit), Reflexionsfähigkeit (Distanzierungsfähigkeit und Perspektivenkoordination) und Urteilsfähigkeit (Entwicklung objektiver wie subjektiver Kriterien zu einer reflexiven Urteilskraft), auch Wahrnehmungsfähigkeit (Raum-Zeitverständnis) und Decodierungsfähigkeit (Symbolverständnis) benötigt.¹³¹¹ Im Rahmen dieser Arbeit wurden daher zahlreiche Forschungsergebnisse und Modelle vorgestellt und für die geschichtsdidaktische Aufarbeitung erschlossen. Diese Beiträge stützen und flankieren das entwickelte Modell maßgeblich, so dass dieses Modell zu neuen Paradigmen bei der geschichtsdidaktischen Medien/Quellenanalyse führen kann. Die Vorschläge bedürfen noch weiterer Auf- und Ausarbeitung durch die Geschichtsdidaktik, um ihre bisherigen Analyseverfahren und Scripts entsprechend zu verändern und zu ergänzen. Viele bisherige

¹³⁰⁹ Ernst, Wolfgang: Signale aus der Vergangenheit. Eine kleine Geschichtskritik. Paderborn, München 2013. S. 20. Vgl. Hickethier (Anm. 182). S. 435ff.

¹³¹⁰ Vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe (Anm. 74). S. 184.

¹³¹¹ Vgl. Ganguin (Anm. 831). S. 101.

Verfahren sind relativ veraltet, wie das beispielsweise BERNHARDT für den Bereich der Bildarbeit exemplarisch veranschaulicht hat und aufgezeigt hat, wie die Erkenntnisse der Medienforschung dazu dienen können, geschichtsdidaktische Verfahren zu aktualisieren. Alleine dieser einzelnen Aspekt, den BERNHARDT¹³¹² vom Medienpsychologen WEIDENMANN¹³¹³ übernommen hat, hat einen bedeutenden Eindruck in der Geschichtsdidaktik hinterlassen und ist z.B. von LANGE¹³¹⁴, KIMPEL¹³¹⁵ und PAUL¹³¹⁶ aufgegriffen wird. „Die bisherige geschichtsdidaktische Perspektive, fachliche Lern- und Erfahrungsprozesse aus der Systematik und Struktur des Faches heraus zu entwickeln“, wurde von LANGE in ihrem Beitrag um „eine empirisch-psychologische Perspektive, die sich an den domänenspezifischen Lernprozessen des Lernsubjektes orientiert“¹³¹⁷ ergänzt. Die im Rahmen dieser Arbeit freigelegten Aspekte und Vorschläge bedürfen also einer weiteren Auf- und Ausarbeitung für den Geschichtsunterricht und bilden eines der Desiderate dieser Arbeit.

Ein weiteres Desiderat beinhaltet alle in dieser Arbeit nicht dargelegten Erkenntnisse anderer Forschungsrichtungen in Bezug zu Medien und deren Wirkungen/Wirkweisen, z.B. die der pädagogischen Psychologie, der Medienpsychologie oder der Neurodidaktik.¹³¹⁸ Die Ergebnisse dieser Arbeit stützen sich vorwiegend auf die Medienwirkungsforschung und nicht speziell auf die Medienpsychologie. Hier ist der Geschichtsdidaktik zu empfehlen, sich strukturell aus unterschiedlichen Fachrichtungen zur Aktualisierung ihrer analytischen Scripts zu nähern, um dann gezielt einzelne Aspekte herauszugreifen. Dies könnte z.B. über die Einrichtung gemeinsamer Arbeitsgruppen geschehen.

Ebenso muss als Desiderat gelten, welche Inhalte für den Bereich der Mediengeschichtskultur und der Mediengeschichte für den Geschichtsunterricht förderlich sein können. Die formulierten Inhalte dienen nur der Veranschaulichung und können/sollten – müssen aber nicht – für den Geschichtsunterricht erschlossen werden, möchte sich dieser Ernsthaft mit medienanalytischen und –kritischen Fragen auseinandersetzen. Die Identifikation lebensweltlich bedeutsamer Aspekte in Zusammenhang mit Mediengeschichte stellt eine weitere, zukünftige Aufgabe für den Geschichtsunterricht dar und geht zum Teil Hand in Hand mit aktuellen Erscheinungsformen der Geschichtskultur. So

¹³¹² Vgl. Bernhardt (Anm. 34).

¹³¹³ Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. 1. Aufl. Bern 1988 (Huber Psychologie Forschung).

¹³¹⁴ Lange, Kristina: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?: Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung 2011.

¹³¹⁵ Kimpel, Stefanie: Vorstellungen von Schülern der Grundschule beim Betrachten des Bildes von Pieter Bruegel „Kinderspiele (um 1560) - Eine qualitative empirische Untersuchung 2006.

¹³¹⁶ Paul, Gerhard: Visual History und Geschichtsdidaktik: Grundsätzliche Überlegungen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD) 12 (2013), H. 1, S. 9–26.

¹³¹⁷ Lange, Kristina: Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht. »Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man das, denke ich mal, nicht«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), H. 1, S. 27–45. Hier: S. 42.

¹³¹⁸ Diese Fachbereiche wurden nur in Ausschnitten erwähnt und haben keinen grundsätzlichen und strukturierten Eingang in diese Arbeit gefunden.

veranstaltet die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe vom 31. Oktober 2015 bis 31. Januar 2016 eine Ausstellung zum Thema: „Ich bin hier - Von Rembrandt zum Selfie“ an und greift, ebenso wie das NRW Forum Düsseldorf mit der Ausstellung „Ego-Update“¹³¹⁹, ein aktuelles Thema des Medienwandels der sog. Selfie-Kultur auf.¹³²⁰ Ganz dem Thema Medien und Kommunikation haben sich gleich drei zusammengehörige Museen gewidmet: Das Kommunikationsmuseum Frankfurt¹³²¹ (aktuell „BERÜHRT – VERFÜHRT“ Werbekampagnen die Geschichte machten), das Kommunikationsmuseum Berlin¹³²² (vormalige Ausstellung: „Netze des Krieges – Kommunikation 14/18“) und das Kommunikationsmuseum Nürnberg („Die Grabkammer des Sennedjem“ - ein gutes Beispiel für die große Bedeutung von Schrift und Bild für Religion und Kultus)¹³²³. In Karlsruhe hat bereits 1997 das Zentrum für Kunst und Medientechnologie eröffnet, was einen bedeutenden und weltweit beachteten Beitrag zur Archivierung der (digitalen) Mediengeschichte Deutschlands leistet und sich u.a. als Wahrer des medialen, kulturellen Erbes versteht.¹³²⁴

Was für die Medienanalyse gilt, gilt auch für die Vorschläge, die im Rahmen dieser Arbeit für die Integration der Mediendidaktik in die Ausbildung Lernender betrifft. Die hier herausgearbeiteten Vorschläge müssen überprüft, diskutiert und empirisch nachgewiesen werden. Eine definitive Grenze dieser Arbeit bilden weiter auszuformulierende und theoretisch abzuleitende Teilkompetenzen und entsprechende Graduierungsmodelle für das hier entwickelte Modell historischer Medienbildung. Da es sich bei dieser Arbeit ausschließlich um Vorschläge und Beispiele für ein theoretisches Strukturmodell handelt, kann diese Differenzierung erst in einem weiteren Schritt erfolgen. Diese Arbeit betritt tatsächliches Neuland¹³²⁵. Bislang gibt es kaum Modelle, die versuchen Medienbildung und Medienkompetenz domänenspezifisch, strukturell und transdisziplinär zu erschließen.¹³²⁶ Die Mathematikdidaktik, traditionell der Ort der Vermittlung der informationstechnischen Grundbildung / Informatik in der Lehrkräfteausbildung, hat hierzu ebenfalls bislang keinen entscheidenden Beitrag leisten können.¹³²⁷ Daraus kann man allgemein folgende Schlussfolgerung ziehen, wie dies auch NIESYTO im Bezug für den neuen Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg tut:

¹³¹⁹ NRW Forum Düsseldorf: <http://www.nrw-forum.de/ausstellungen/ego-update>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²⁰ Staatliche Kunsthalle Karlsruhe: <http://www.kunsthalle-karlsruhe.de/de/ausstellungen/ich-bin-hier.html>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²¹ Kommunikationsmuseum Frankfurt: <http://www.mfk-frankfurt.de/>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²² Kommunikationsmuseum Berlin: <http://www.mfk-berlin.de/>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²³ Kommunikationsmuseum Nürnberg: <http://www.mfk-nuernberg.de/>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²⁴ Zentrum für Kunst und Medientechnologie: www.zkm.de/, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²⁵ In Anspielung auf die Aussage von Bundeskanzlerin Angela Merkel. Zeh, Julia: Merkel und das "Neuland": Es geht um etwas anderes 2013, <http://www.stern.de/politik/deutschland/merkel-und-das--neuland--es-geht-um-etwas-anderes-3796594.html>, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²⁶ Eine Ausnahme bildet hier nur das Werk von STAIGER für den Deutschunterricht: Vgl. Staiger (Anm. 6).

¹³²⁷ Hischer, Horst: Zum Einfluss der Informatik auf die Mathematikdidaktik: weiterhin nur Computereinsatz und noch immer keine Medienbildung? 2013. Vgl. ebenfalls: Hischer, Horst: Mathematikunterricht und Medienbildung. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9).

„Insgesamt betrachtet kann aber von einer Weichenstellung nicht die Rede sein – eine Weichenstellung, die den gesellschaftlichen Herausforderungen der Digitalisierung gerecht wird und hierfür in der schulischen Bildung entsprechende Rahmenbedingungen und Infrastrukturen schafft.[...] In einer handlungsorientierten Medienbildung werden sowohl das positive Potenzial von Medien für Bildungs- und Lernprozesse freigesetzt als auch Probleme und Risiken im Medienumgang präventiv und kritisch-reflexiv thematisiert. Da Medienkompetenz weder durch familiäre Erziehung noch durch die individuelle Nutzung in der Freizeit allein erworben werden kann, ist eine umfassende Medienbildung im Rahmen schulischer Bildung erforderlich (vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012).[...] Um diese Kompetenzen zu entwickeln, muss Medienbildung in die Aufgabenstellungen und Themen der Fächer integriert werden.“¹³²⁸

Mittels der Erkenntnisse dieser Arbeit, kann die Geschichtsdidaktik, ebenso wie nach der PISA Diskussion, vorbringen, sich der Kompetenzdiskussion vollumfänglich zu stellen. Sie ist nunmehr in der Lage, entscheidende Beiträge zur Entwicklung medienkompetenzorientierter Bildungspläne im Fachbereich Geschichte zu leisten. Dies setzt jedoch voraus, das weitere Schritte zur Entwicklung konkreter Bildungsstandards, der Implementierung einer Graduierungslogik mittels Niveaufestlegung und eine empirische Überprüfung der Kompetenzbereiche folgen werden.

Jedoch sollte nicht zu kurz gegriffen werden und nur der Anschluss an die Medienbildung gesucht werden: Vielmehr kann die Geschichtsdidaktik, wie bereits weiter oben angedeutet, ihre methodischen Verfahren mittels transdisziplinärer Zugriffe aktualisieren, ihre Ziele lebensweltlich in die Digitalität erweitern und verankern und ihre Prinzipien von Schüler- und Handlungsorientierung mittels neuer digitaler Möglichkeiten und neuer Lernräume einfacher umsetzen. Daher ist diese Arbeit auch ein Aufruf an alle Kolleginnen und Kollegen, sich diesen Herausforderungen zu stellen und konstruktiv für ein Lernen im 21. Jahrhundert¹³²⁹ aufzugreifen.

¹³²⁸ Niesyto, Horst: Bildungsplanreform 2016: Stellungnahme zum Bereich Medienbildung, https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/Niesyto/Stellungnahme_Niesyto_2015-01-31.pdf, aufgerufen am 19.11.2015.

¹³²⁹ Trilling, Bernie/Fadel, Charles: 21st century skills. Learning for life in our times. 1st ed. San Francisco 2009.

8 Literaturverzeichnis

- Alavi, Bettina: Historisches Lernen im virtuellen Medium. Heidelberg 2010 (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 54).
- Alavi, Bettina: Lernen Schüler/innen Geschichte im Digitalen anders? In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 3–16.
- Alexa Internet: Topsites 2015, <http://www.alexa.com/topsites>, aufgerufen am 11.08.2015.
- Amlung, Ulrich/Meyer, Peter: „Wir möchten eine ‚Nation von Selbstdenkem‘ werden“. Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 32–41.
- Arnold, Klaus: Propagandaforschung. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 192–197.
- Arnold, Patricia: Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien; [eBook inklusive]. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld 2013.
- Assmann, Aleida/Assmann, Jan: Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994, S. 114–140.
- Stefan Aufenanger (Hrsg.): Medienerziehung früh beginnen. [Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern]. Bonn 2001 (Handbuch Medien).
- Aufenanger, Stefan: Multimedia und Medienkompetenz. Forderungen an das Bildungssystem. In: Stefan Aufenanger/Renate Schulz-Zander/Dieter Spanhel (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik. Folge 1/2001. Opladen 2001, S. 109–122.
- Aufenanger, Stefan: Mediensozialisation. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 87–92.
- Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. 3. Aufl. München 1980.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 112–124.
- Baacke, Dieter: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: Medien praktisch Jg. 20 (1996), Nr. 2, S. 4–10.
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997 (Grundlagen der Medienkommunikation).
- Dieter Baacke (Hrsg.): Handbuch Medien Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn 1999.
- Baacke, Dieter/Vollbrecht, Ralf/Ferchhoff, Wilfried: Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediensozialisation 1997, http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/baacke_kinder/baacke_kinder.pdf, aufgerufen am 25.12.2014.
- Ben Bachmair (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Aufgaben, Adressaten, Ansätze. Stuttgart 2008 (Medien-Wissen für Pädagogen).

- Bachmann-Medick, Doris: Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg 2006 (Rororo, 55675 : Rowohlt's Enzyklopädie).
- Banaszewski, Thomas Michael: Digital Storytelling. Supporting Digital Literacy in Grades 4 - 12 2005,
http://lmc.gatech.edu/graduate/hcims/gallery/PDF/05.T.banaszewski_thomas_DigitalStorytelling.pdf.
- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2005 (Wochenschau Geschichte).
- Barricelli, Michele: Narrativität. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012.
- Bartlett, Jamie/Birdwell, Jonathan/Littler, Mark: The new face of digital populism. London 2012.
- Bartsch, Paul: Standarddiskussion und Kompetenzorientierung in der Medienbildung. Ein aktueller Problemaufriss,
<http://www.nibis.de/nibis3/uploads/1chaplin/files/bartsch.pdf>, aufgerufen am 15.10.2014.
- Baumgart, Franzjörg: Entwicklung als Konstruktion von Wirklichkeit — Kognitive Theorien. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001 (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. 2), S. 203–273.
- Baumgart, Franzjörg: Lernen als Aufbau von Reiz-Reaktions-Verbindungen - Behavioristische Theorien. In: Franzjörg Baumgart (Hrsg.): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001 (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. 2), S. 109–166.
- Beck, Klaus: Computervermittelte Kommunikation im Internet. München, Wien 2006 (Lehr- und Handbücher der Kommunikationswissenschaften).
- Beck, Klaus: Kommunikationswissenschaft. Konstanz 2007 (UTB basics, Bd. 2964).
- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Dritte Fassung). Frankfurt 1980.
- Benjamin, Walter/Tiedemann, Rolf: Das Passagen-Werk. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1983, ©1982 (Edition Suhrkamp, 1200 = n.F., 200).
- Bentele, Günter/Beck, Klaus: Information – Kommunikation – Massenkommunikation: Grundbegriffe und Modelle der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. In: Otfried Jarren (Hrsg.): Medien und Journalismus. Eine Einführung. Opladen 1994 (Fachwissen für Journalisten), S. 15–55.
- Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Opladen 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft).
- Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens ; Klaus Bergmann zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 1998 (Forum historisches Lernen).
- Bergmann, Klaus: Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2002 (Methoden historischen Lernens).

- Bergmann, Klaus/Thun, Susanne: Beginn des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte lernen 11 (1998), H. 2, S. 18–25.
- Bernhardt, Markus: Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In: Gerhard Henke-Bockschatz/Michael Sauer/Markus Bernhardt (Hrsg.): Bilder - Wahrnehmungen - Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen: Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts 2006 (Wochenschau Geschichte), S. 47–61.
- Bernlochner, Ludwig/Memminger, Sepp: Geschichte und Geschehen. 1. Aufl. Stuttgart [u.a.] 2006.
- Bernsen, Daniel: Virtuelle Reenactment. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.
- Bernsen, Daniel/König, Alexander/Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik 2012, <http://universaar.uni-saarland.de/journals/index.php/zdg/article/viewFile/294/358>, aufgerufen am 18.09.2012.
- Bernsen, Daniel/Spahn, Thomas: Historisches Lernen in Digitalien – über Herausforderungen, Hypes und einen konstruierten Gegensatz. Eine Replik auf die Synthese von “Altem” und “Neuem” durch Friedburg/Bernhardt. Nicht veröffentlichte Entwurfsfassung für die ZfGD 2015 (Forum) 2015.
- Bernsen, Daniel/Spahn, Thomas: Medien und historisches Lernen. Herausforderungen und Hypes im digitalen Wandel. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2015), H. 14, S. 168–180.
- Berthoud, Gérald: Informationsgesellschaft. Geschichten und Wirklichkeit ; 22. Kolloquium (2003) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften = Société de l'information. Fribourg 2005.
- Bieberstedt, Elisa: Medienkompetenz und/oder Medienbildung - Eine Diskussion Widerwillen? München 2012.
- Bielicki, Jan: Neonazi im Monsterpelz. Strafbare Propaganda in Sozialen Netzwerken weitet sich aus. In: Süddeutsche Zeitung vom 13. August, S. 5.
- Billes-Gerhart, Elke: Abduktive Kompetenz und Medienkompetenz. Eine Analyse des medialen Handelns von Jugendlichen und Lehrkräften. 1. Aufl. Göttingen 2005.
- Billes-Gerhart, Elke: Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden. Eine empirische Beobachtung Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. 1. Aufl. Göttingen 2009.
- BITKOM 2011: Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen 2013, http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Studie_Jugend_2.0.pdf, aufgerufen am 22.08.2013.
- BITKOM 2012: PC-Kenntnisse: Deutschland fällt zurück (2012) - BITKOM 2013, http://www.bitkom.org/de/presse/74534_72853.aspx, aufgerufen am 22.08.2013.

- Blömeke, Sigrid: Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Folgerungen aus der aktuellen lern- und professionstheoretischen Diskussion. In: : MedienPädagogik.
- Boehlke-Weber, Rainer: Regeln zur Sicherstellung der Objektivität in der journalistischen Berichterstattung 2009, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/medien/aktive_medienarbeit/pdf/Regeln_zur_Objektivitaet.pdf, aufgerufen am 30.12.2014.
- Böhn, Andreas/Seidler, Andreas: Mediengeschichte. Eine Einführung. Tübingen 2008.
- Bonfadelli, Heinz: Moderne Medienwirkungsforschung. In: Andrea Gröppel-Klein (Hrsg.): Medien im Marketing. Optionen der Unternehmenskommunikation. Wiesbaden 2009, S. 5–39.
- Bonfadelli, Heinz: Digital kompetent oder abgehängt? Wege von Kindern und Jugendlichen ins Netz 2010, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=975&Jump1=LINKS&Jump2=20>, aufgerufen am 28.08.2013.
- Bonfadelli, Heinz/Friemel, Thomas N.: Medienwirkungsforschung. 4., völlig überarb. Aufl. Konstanz 2011 (UTB, 3451 : Medien- und Kommunikationswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Soziologie).
- Borries, Bodo von: Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik u. Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel d. röm. Republik. 1. Aufl. Stuttgart 1980 (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung).
- Borries, Bodo von: Geschichte im Spiel- und Dokumentarfilm. Fach- und mediendidaktische Überlegungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Medien, Sozialisation, Unterricht 1990 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 287), S. 69–97.
- Borries, Bodo von: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim 1995 (Jugendforschung).
- Borries, Bodo von: Unterrichtsplanung - Artikulationsschemata -Lehrervorbereitung. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 181–224.
- Bodo von Borries/Hans-Jürgen Pandel/Jörn Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch. Pfaffenweiler 1991 (Geschichtsdidaktik, Bd. 7).
- Bösch, Frank: Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen. Frankfurt a. M., New York, NY 2011 (Historische Einführungen, Bd. 10).
- Bösch, Frank/Vowinkel, Annette: Mediengeschichte. In: Frank Bösch (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden. Göttingen 2012, S. 370–390.
- Bösch, Frank/Vowinkel, Annette: Mediengeschichte, Version 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2012).
- Bounin, Ingrid: LMZ: Medienbildung in den neuen Bildungsplänen 2014, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/aktuelles/mediaculture-blog/blogeinzelsicht/2014/medienbildung-in-den-neuen-bildungsplaenen.html>, aufgerufen am 25.02.2015.

- Bounin, Ingrid: Medienbildung und Gesellschaft 2014, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung/medienbildung/grundlagen/medienbildung-und-gesellschaft.html>, aufgerufen am 19.09.2014.
- Bounin, Ingrid: LMZ: Medienbildung in Baden-Württemberg. Medienbildung in den Bildungsplänen 2015 2015, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung-baden-wuerttemberg.html>, aufgerufen am 01.04.2015.
- Brauburger, Stefan: Fiktionalität oder Fakten: Welche Zukunft hat die zeitgeschichtliche Dokumentation. In: B. Korte/S. Paletschek (Hrsg.): History goes pop: zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres 2009, S. 201–213.
- Brauer, Juliane/Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen 2013 (Eckert. Die Schriftenreihe, Bd. 133).
- Braun, Nadja: Visual History – Bilder machen Geschichte 2008, http://www2.hu-berlin.de/nilus/net-publications/ibaes10/publikation/braun_ibaes10.pdf, aufgerufen am 01.02.2013.
- Braun, Nadja: Visual History. Visuelle Rhetorik bei Bildmedien verstehen. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.
- Brecht, Bertolt: Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. Rede über die Funktion des Rundfunks. In: Neues Hörspiel : Essays, Analysen, Gespräche (1970), S. 9–14.
- Bredel, Ursula: Erzählen im Umbruch. Studien zur narrativen Verarbeitung der "Wende" 1989. Tübingen 1999 (Stauffenburg Linguistik).
- Brosius, Hans-Bernd: Medienwirkung. In: Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. 1. Aufl. Opladen 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), S. 128–150.
- Bryant, Jennings/Anderson, Daniel R.: Children's understanding of television. Research on attention and comprehension. New York 1983.
- Bryant, Jennings/Zillmann, Dolf: Perspectives on media effects. Hillsdale, N.J. 1986.
- Bühl-Gramer, Charlotte: Medienbildung in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 197–235.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen Österreich: Überfachliche Kompetenzen 2015, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>, aufgerufen am 06.04.2015.
- Bundesregierung: Digitale Agenda 2014 - 2017 2014, <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/digitale-agenda-2014-2017,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf>, aufgerufen am 26.02.2015.
- Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder; Umrisse einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 2. Aufl. Wien 1995 (Grundlagen des Studiums).

- Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder ;
Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4., überarb. und aktualisierte
Aufl. Wien 2002 (UTB Medienwissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Bd. 2259).
- Burkart, Roland: Medienwirkungsforschung – ein Einblick 2003,
http://www.eduhi.at/dl/46_Burkart.pdf.
- Burkhardt, Johannes: Das Reformationsjahrhundert. Deutsche Geschichte zwischen
Medienrevolution und Institutionenbildung 1517-1617. Stuttgart 2002.
- Busemann, Katrin: Wer nutzt was im Social Web? 2013, <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Busemann.pdf>, aufgerufen am
08.10.2013.
- Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Aktive Mitwirkung verbleibt auf
niedrigem Niveau. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011 2011,
http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2011/07082011_Busemann_Gscheidle.pdf,
aufgerufen am 27.08.2013.
- Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph: Web 2.0: Habitualisierung der Social
Communitys. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011 2011, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2012/0708-2012_Busemann_Gscheidle.pdf, aufgerufen am 27.08.2013.
- Calließ, Jörg: Geschichte als Argument. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der
Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 72–75.
- Christoph, Dieter u.a.: Terra - WZG, Welt, Zeit, Gesellschaft. 1. Aufl., 1. Dr. Stuttgart,
Leipzig.
- Cilleßen, Wolfgang: Krieg der Bilder. Druckgraphik als Medium politischer
Auseinandersetzung im Europa des Absolutismus; [anlässlich der Ausstellung Krieg
der Bilder vom 18.12.1997 bis zum 3.3.1998 im Deutschen Historischen Museum].
Berlin 1997.
- Clausen, Jan Torge: Vier Formen der Remix-Kultur auf Youtube. Immer neue Kopien
eines Videos, neue Arrangements, Re-Synchronisationen und DJ-Kultur: Besonders
auf Youtube werden wir Zeuge, wie aus Werken Versionen werden und eine neue
Kultur der Aneignung entstanden ist., <https://irights.info/artikel/vier-formen-der-remix-kultur-auf-youtube/23337>, aufgerufen am 13.11.2015.
- Comenius, Johann Amos/Fonticola, Uvius: Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus.
Hoc est: omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, pictura et
nomenclatura. Frankfurt a.M 2011.
- Crivellari, Fabio u.a.: Die Medialität der Geschichte und die Historizität der Medien.
In: Fabio Crivellari u.a. (Hrsg.): Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität
in interdisziplinärer Perspektive. Konstanz 2004 (Historische Kulturwissenschaft), S.
9–48.
- Crivellari, Fabio/Sandl, Marcus: Die Medialität der Geschichte. Forschungsstand und
Perspektiven einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Geschichts- und
Medienwissenschaften. In: Historische Zeitschrift (2003), H. 277, S. 619–654.
- Dale, Edgar: Audio-visual methods in teaching. 16. print. New York 1953.
- Decker, Jan-Oliver: „Germany’s Next Topmodel“. Initiation durch Domestikation. Zur
Konzeption der Person in Castingshows. In: Petra Grimm/Oliver Zöllner (Hrsg.):

- Medien - Rituale - Jugend. Perspektiven auf Medienkommunikation im Alltag junger Menschen. Stuttgart 2011 (Medienethik, Bd. 9), S. 135–156.
- Deile, Lars: Didaktik der Geschichte. Version 1.0 2014,
https://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte, aufgerufen am 01.05.2015.
- Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik).
- Demantowsky, Marko: Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 63–76.
- Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015.
- Dewe, Bernd/Sander, Uwe: Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 125–144.
- Dondis, Donis A.: A primer of visual literacy. Cambridge, Mass. 1973.
- Downes, Stephen: Web 3.0: The Way Forward? 2013, <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=52864>, aufgerufen am 14.08.2013.
- Dudenhöfer, Kathrin/Mayen, Michael: Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung. Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang von Internetnutzung und soziale Ungleichheit (51), <http://de.scribd.com/doc/96153751/Dudenhoeffer-Meyen-Digitale-Spaltung-im-Zeitalter-der-Sattigung>, aufgerufen am 20.03.2014.
- Ebner, Martin/Schiefner, Mandy/Nagler, Walther: Has the Net-Generation Arrived at the University. - oder der Student von Heute, ein Digital Native? In: Sabine Zauchner (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten ; [13. Europäische Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW08)]. Münster [u.a.] 2008 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 48).
- Edgar Lersch, Reinhold Viehoff: Geschichte im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003. 2007 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen LfM), <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-54.pdf>, aufgerufen am 25.03.2015.
- Dominik von Eisenhart-Rothe/Friedrich Klütsch: Mythos Tarzan. Rückkehr aus dem Dschungel 2013,
http://www.wdr.de/wissen/wdr_wissen/programmtipps/fernsehen/13/10/04_2315_w.php5?start=1380921300, aufgerufen am 12.04.2015.
- Eisenhauer, Hans Robert/de Haen, Imme, Janke, Hans/Schorb, Bernd: Für und wider eine engagierte Medienkritik. In: Marhild Hoffmann/Gernot Dallinger (Hrsg.): Medienkritik im Blickpunkt. Plädoyer für eine engagierte Programmkritik. Bonn 1988 (Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bd. 261), S. 199–213.
- Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8), S. 97–132.
- Enzensberger, Hans Magnus: Das Nullmedium oder Warum alle Klagen über das Fernsehen gegenstandslos sind. In: Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie

- der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8), S. 145–157.
- Epp, Eugen: Objektivität im Journalismus: Ende einer Illusion 2014, <http://www.message-online.com/specials/objektivitaet-im-journalismus-ende-einer-illusion/>, aufgerufen am 26.11.2014.
- Ernst, Wolfgang: Signale aus der Vergangenheit. Eine kleine Geschichtskritik. Paderborn, München 2013.
- Farin, Klaus/Seidel-Pielen, Eberhard: Skinheads. Originalausg. München ©1993 (Beck'sche Reihe).
- Faulstich, Werner: Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen. München 2002 (UTB, Bd. 2407).
- Faulstich, Werner: Grundwissen Medien. 5., vollst. überarb. und erheblich erw. Aufl. Paderborn, München 2004 (UTB, Bd. 8169).
- Filk, Christian: Medienimpulse Performing Media in Convergence. Konzept Programmatik und Hochschul Didaktik integraler Kompetenzprofilierung multimedialer Produktion. In: medienimpulse-online, bmukk, (2012), H. 3, S. 1–14.
- Franz, Gerhard: Digital Natives und Digital Immigrants: Social Media Digital als Treffpunkt von zwei Generationen 2010, http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/09-2010_Franz.pdf, aufgerufen am 28.08.2013.
- Franz, Norman: Digital Storytelling. Grundlagen und Anwendung im Bereich Edutainment an einem ausgewählten Beispiel aus der Mitarbeiterschulung. Hamburg 2010.
- Frau-Meigs, Divina: Media education: a kit for teachers, students, parents and professionals 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf>, aufgerufen am 05.01.2015.
- Frevert, Ute/Schmidt Anne: Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder. In: Geschichte und Gesellschaft 37 (2011), H. 1, S. 5–25.
- Friedburg, Christopher: »Digital« vs. »Analog«? Eine Kritik an Grundbegriffen in der Diskussion um den »digitalen Wandel« in der Geschichtsdidaktik und ein Versuch der Synthese von »Altem« und »Neuem«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD) (2014), H. 13, S. 117–133.
- Friedrichs, Henrike/Gross, Friederike von: Erzieherischer Jugendmedienschutz: Medienpädagogische Initiativen und Projekte. Bd. 22, S. 257–294.
- Funiok, Rüdiger: Medienethik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 243–251.
- Ganguin, Sonja: Medienkritik aus Expertensicht. eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik, aufgerufen am 25.09.2014.
- Ganguin, Sonja: Medienkritik aus Expertensicht. Eine empirische Analyse zur Begriffsbestimmung und Evaluation von Medienkritik sowie zur Entwicklung medienpädagogischer Konsequenzen 2003, <http://www.sonjaganguin.de/pdf/Medienkritik%20aus%20Expertensicht.pdf>, aufgerufen am 19.09.2012.

- Ganguin, Sonja: Das „Kritische“ an der Medienkritik. In: Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5), S. 71–99.
- Gapski, Harald: Zu den Fragen, auf die "Medienkompetenz" die Antwort ist. In: Heinz Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich 2004, S. 22–34.
- Harald Gapski (Hrsg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf, München 2006 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen).
- Gapski, Harald: Jenseits der digitalen Spaltung. In: Harald Gapski (Hrsg.): Jenseits der digitalen Spaltung. Gründe und Motive zur Nichtnutzung von Computer und Internet. Düsseldorf, München 2009 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 9), S. 9–14.
- Gapski, Harald: Medienkompetenz: Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept 2013.
- Gautschi, Peter: Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 4. Aufl. Bern 2011.
- Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Utz, Hans: Kompetenzmodell «Guter Geschichtsunterricht». Eine Orientierungshilfe zur Angebotsplanung für Lehrerinnen und Lehrer 2009, http://www.gymmlaufen.ch/fileadmin/pdf/was/oa11/oa11_2011/Kompetenzmodell-Geschichte-OA2011.pdf, aufgerufen am 29.07.2013.
- Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln, Weimar, Wien 2004 (UTB).
- Giesecke, Michael: Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen 2005, http://www.michael-giesecke.de/giesecke/dokumente/250/Auf%20der%20Suche%20nach%20posttypographischen%20Bildungsidealen_Pub.pdf, aufgerufen am 16.05.2013.
- Hans W. Giessen (Hrsg.): Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten. Weinheim, Basel 2009.
- Girmes, Renate: Schule und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 42–58.
- Glaap, Dieter: Digital Storytelling. Geschichten erzählen mit digitalem Video. In: medien concret (2000), H. 1.
- Glogauer, Werner: Die neuen Medien machen uns krank. Gesundheitliche Schäden durch Medien-Nutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim 1999.
- Peter Glotz (Hrsg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien. Kritische Diskurse zur Pressefreiheit - Hans Magnus Enzensberger. München 1997 (Ex libris Kommunikation, Bd. 8).
- Goldhammer, Klaus: Goldmedia Trendmonitor.
- Götz, Maya/Gather, Johanna: Wer bleibt drin, wer fliegt raus? Was Kinder und Jugendliche aus Deutschland sucht den Superstar und Germany's Next Topmodel mitnehmen. In: Televizion 23 (2010), H. 1, S. 52–59.

- Oliver Grau/Andreas Keil (Hrsg.): Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound. Frankfurt am Main 2005 (Fischer, Bd. 16917).
- Grewe, Bernd-Stefan: SEHEPUNKTE - Rezension von: Markus Furrer / Kurt Messmer (Hgg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht- Ausgabe 14 (2014), Nr. 10 2014, <http://www.sehepunkte.de/2014/10/24379.html>, aufgerufen am 15.05.2015.
- Groeben, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien), S. 160–197.
- Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien).
- Günther-Arndt, Hilke: Computer und Geschichtsunterricht. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Berlin 2003, S. 219–231.
- Günther-Arndt, Hilke: Hinwendung zur Sprache in der Geschichtsdidaktik. Alte Fragen und neue Antworten. In: Saskia Handro (Hrsg.): Geschichte und Sprache 2010, S. 17–48.
- Günther-Arndt, Hilke: Überlegungen zum geschichtsdidaktischen Medienbegriff unter den Bedingungen der Digitalität. Skript zum Vortrag liegt schriftlich vor und wurde in leicht veränderter Form zwischenzeitlich online veröffentlicht (vgl. Hilke Günther Arndt 2015). Köln 2014.
- Günther-Arndt, Hilke: Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels? In: Christoph Pallaske (Hrsg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015, S. 17–36.
- Gysin, Daniel: "des war echt zu geil". Die mediale Inszenierung eines Ausflugs in einem sozialen Netzwerk. In: Kristina Bedijs/Karoline Henriette Heyder (Hrsg.): Sprache und Personen im Web 2.0 : linguistische Perspektiven auf YouTube, SchülerVZ & Co. Berlin 2012, S. 21–36.
- Haas, Stefan: Vom Schreiben in Bildern. Visualität, Narrativität und digitale Medien in den historischen Wissenschaften. In: Holger Simon/Sabine Büttner (Hrsg.). Bd. 3: Digitale Medien und Wissenschaftskulturen. Köln 2006 (Bd. 2006).
- Haber, Peter: «Google-Syndrom». Phantasmagorien des historischen All Wissens im World Wide Web. In: Angelika Epple/Haber Peter (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil des Internet für die historische Erkenntnis. Version 1.0. Zürich 2005, S. 73–89.
- Haber, Peter: Anmerkungen zur Narrativität und zur Medialität von Geschichte im digitalen Zeitalter. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 196–204.
- Haber, Peter: Digital Past. Geschichtswissenschaft im digitalen Zeitalter. München 2011.
- Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? 1. Aufl. Frankfurt(Main) 1971 (Theorie-Diskussion), S. 101–141.

- Habermas, Jürgen: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1984.
- Hafeneger, Benno: Bildung und Lernen in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 25–41.
- Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Herbolzheim 2007 (Reihe Geschichtswissenschaft).
- Hamann, Christoph: Visual History und Geschichtsdidaktik. Beiträge zur Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung 2007, http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2007/1536/pdf/hamann_christoph.pdf, aufgerufen am 01.02.2013.
- Handke, Jürgen/Schäfer, Anna Maria: E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. Eine Anleitung. München 2012.
- Handro, Saskia: Historische Erkenntnisverfahren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 25–45.
- Hartmann, Frank: Medien und Kommunikation. 1. Aufl. Wien 2008 (Profile, Bd. 3014).
- Hasberg, Wolfgang: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht. Neuried 2001 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 3).
- Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas: Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Bodo von Borries/Andreas Körber (Hrsg.): Geschichte, Leben, Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Schwalbach/Ts. 2003 (Forum historisches Lernen), S. 177–200.
- Hasebrink, Uwe u.a.: Leitmedium Internet? Mögliche Auswirkungen des Aufstiegs des Internets zum Leitmedium für das deutsche Mediensystem. Hamburg 2013 (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, Bd. 27).
- Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Stuttgart 2010.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht. Analyse und Planung. 5., bearb. Aufl. Hannover [u.a.] 1970 (Auswahl / B, 1/2).
- Hepp, Andreas: Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten. 2., erw. Aufl. 2013. Wiesbaden 2013 (Medien - Kultur - Kommunikation).
- Klaus Herding (Hrsg.): Wie sich Gefühle Ausdruck verschaffen. Emotionen in Nahaussicht. 2. Aufl. Taunusstein 2008 (Driesen Kunstgeschichte).
- Herzig, Bardo: Medien machen Schule. Grundlagen Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb 2001.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke: Entwicklung von Bildungsstandards für die Medienbildung - Grundlagen und Beispiele. In: Bardo Herzig (Hrsg.): Medienkompetenz und Web 2.0. 1. Aufl. Wiesbaden 2010 (Jahrbuch Medienpädagogik), S. 103–120.
- Bardo Herzig/Ulrich Schwerdt (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster [u.a.] 2002 (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung, Bd. 5).
- Hettinger, Jochen: E-Learning in der Schule. Grundlagen, Modelle, Perspektiven. München 2008 (E-Learning, Bd. 04).
- Hickethier, Knut: Medienkultur. In: Günter Bentele/Hans-Bernd Brosius/Otfried Jarren (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und

- Medienwissenschaft. 1. Aufl. Wiesbaden 2003 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft), S. 435–457.
- Hiegemann, Susanne: Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze - Traditionen - Praxisfelder - Forschungsperspektiven. Opladen 1994.
- Hillebrandt, Anette/Lange, Bernd-Peter: Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. In: Antje von Rein (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff 1996, S. 24–41.
- Hilmer, Thomas: Projektorientiertes und entdeckendforschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der ‚WebQuest‘-Methode. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 131–146.
- Hinrichs, Carsten: Visualisieren als Medium des Geschichtsunterrichts. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 236–246.
- Hischer, Horst: Mathematikunterricht und Medienbildung. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9).
- Hischer, Horst: Zum Einfluss der Informatik auf die Mathematikdidaktik: weiterhin nur Computereinsatz und noch immer keine Medienbildung? 2013.
- Hist 2011: "Geschichte und ihre digitale Medialisierung: Welche Medienkompetenz brauchen Historiker/innen?" Podiumsdiskussion im Rahmen der Hist2011. Stiftung Gerda Henkel.
- Hitzer, Bettina: Emotionsgeschichte - ein Anfang mit Folgen 2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001.pdf>, aufgerufen am 11.12.2014.
- Hodel, Jan: Narrationen im digitalen Zeitalter. In: Jan Hodel/Peter Haber (Hrsg.): weblog.hist.net. Weblog zu Geschichte und Digitalen Medien.
- Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz. Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell. In: Angelika Epple/Haber Peter (Hrsg.): Vom Nutzen und Nachteil des Internet für die historische Erkenntnis. Version 1.0. Zürich 2005, S. 139–161.
- Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz Aus Theorie und Praxis 2006, http://hist.net/hodel/person/docs/hodel_innsbruck_061218.pdf, aufgerufen am 15.05.2015.
- Hodel, Jan: Historische Online-Kompetenz. Informations- und Kommunikationstechnologie in den Geschichtswissenschaften. In: Rainer Pöppinghege (Hrsg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Bestandsaufnahme, methodische Ansätze, Perspektiven. Schwalbach 2007, S. 194–210.
- Hodel, Jan: Wikipedia und Geschichtslernen 2012, <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/wikipedia/145824/wikipedia-und-geschichtslernen>, aufgerufen am 05.12.2013.
- Hodel, Jan: Verkürzen und verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern 2013. (Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5).

- Hodel, Jan/Haber, Peter: Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess. Eigenheiten und Potential von Wiki-Systemen und Wikipedia. In: Studieren neu erfinden - Hochschule neu denken.
- Hoffmann, Bernward: Bewahrpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 42–50.
- Horkheimer, Max: Kritische Theorie. Frankfurt am Main 1968.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. [Frankfurt am Main] 1969.
- Hugger, Kai-Uwe: Medienkompetenz. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 93–99.
- Hugger, Kai-Uwe: Uses-and-Gratification-Approach und Nutzungsansatz. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 173–178.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollständig überarb. Aufl. Weinheim, Basel 2002 (Beltz Studium).
- Hüther, Jürgen: Mediendidaktik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 234–240.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd Reinhard: Geschichte der Medienpädagogik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 80–86.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd: Medienpädagogik. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 160–167.
- Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005.
- Iggers, Georg G.: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang. Neuausg. Göttingen 2007.
- Initiative "Keine Bildung ohne Medien!" (KBOM): Bildungspolitische Forderungen - Medienpädagogischer Kongress 2011 - Keine Bildung ohne Medien!
- Initiative D21: Mobile Internetnutzung 2013, http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2013/02/studie_mobilesinternet_d21_huawei_2013.pdf, aufgerufen am 21.08.2013.
- Institut für Demoskopie Allensbach: Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen - Die Sicht von Lehrkräften und Schülern 2013, http://www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf.
- International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): CHILD ONLINE PROTECTION STATISTICAL FRAMEWORK AND INDICATORS 2010, http://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/ind/D-IND-COP.01-11-2010-PDF-E.pdf, aufgerufen am 21.08.2013.
- International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): The World in 2011. ICT Facts and Figures 2011, <http://www.itu.int/ITU-D/ict/facts/2011/material/ICTFactsFigures2011.pdf>, aufgerufen am 21.08.2013.

- International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion - ITU): The World in 2013. ICT Facts and Figures 2013, <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013.pdf>, aufgerufen am 21.08.2013.
- Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim 2002.
- Jäckel, Michael: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden 2005 (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft).
- Jadin, Tanja/Zöserl, E.: Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. In: Bildungsforschung Vol. 06 (2009), H. 1, S. 41–61.
- Jäger, Ludwig: Sprache als Mediums. Über die Sprache als audiovisuelles Dispositiv des Medialen. In: Horst Wenzel (Hrsg.): Audiovisualität vor und nach Gutenberg. Zur Kulturgeschichte der medialen Umbrüche. Wien, Milano 2001 (Schriften des Kunsthistorischen Museums, Bd. 6), S. 19–42.
- Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In: Erich Kosthorst (Hrsg.): Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie. 1. Aufl. Göttingen 1977 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, Bd. 1430), S. 9–33.
- Jörissen, Benjamin: "Medienbildung" in 5 Sätzen 2014, <http://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>, aufgerufen am 22.09.2014.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried: Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn 2009 (UTB, 3189 : Erziehungswissenschaft, Medienbildung).
- Kadelbach, Philipp: Unsere Mütter, unsere Väter 2013.
- Ekkehard Kaemmerling (Hrsg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln 1979 (DuMont Taschenbücher, Bd. 1).
- Kammerl, Rudolf/Ostermann, Sandra: Medienbildung — (k)ein Unterrichtsfach? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen 2010 (Bd. 2010), http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/Medienkompetenz/ma_hsh_studie_medienbildung_web.pdf, aufgerufen am 03.08.2012.
- KBoM - Keine Bildung ohne Medien!: Medienpädagogisches Manifest, <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/medienpaedagogisches-manifest.pdf>, aufgerufen am 15.10.2014.
- Keilbach, J.: Geschichtsbilder und Zeitzeugen: zur Darstellung des Nationalsozialismus im bundesdeutschen Fernsehen 2008.
- Kenkmann, Alfons: HISTOdigitaLE. Geschichtslernen anders denken, <http://home.uni-leipzig.de/histodigitale/>, aufgerufen am 15.04.2015.
- Kenkmann, Alfons: Medienpädagogische Kompetenz im Fach Geschichte 2015, <http://www.uni-leipzig.de/~zls/823.html>, aufgerufen am 30.03.2015.
- Kerber, Ulf: Medientheoretische und medienpädagogische Grundlagen einer „Historischen Medienkompetenz“. In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 105–120.

- Kerlen, Dietrich: Einführung in die Medienkunde. Stuttgart 2003 (Universal-Bibliothek, Bd. 17637).
- Kerres, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. Aufl. München, Wien 2001.
- Kerres, Michael: Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Werner Sesink/Michael Kerres/Heinz Moser (Hrsg.): Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Medienpädagogik-- Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden 2007 (Jahrbuch Medien-Pädagogik, Bd. 6), S. 161–178.
- Kerres, Michael: Mediendidaktik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 116–122.
- Kienberger, Martina: Einfluss von filmischen Geschichtsdarstellungen auf das historische Bewusstsein von Jugendlichen 2008, http://othes.univie.ac.at/1217/1/2008-08-18_0300840.pdf, aufgerufen am 11.10.2012.
- Kimpel, Stefanie: Vorstellungen von Schülern der Grundschule beim Betrachten des Bildes von Pieter Bruegel „Kinderspiele (um 1560) - Eine qualitative empirische Untersuchung 2006.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel 2007 (Beltz-Bibliothek).
- Klapper, Joseph T.: The effects of mass communication. New York 1960 (Foundations of communications research, Bd. 3).
- Kleimann, Bernd/Wannemacher, Klaus: E-Learning an deutschen Fachhochschulen. Fallbeispiele aus der Hochschulpraxis. Hannover 2006 (Forum Hochschule, Bd. 2006,5).
- Klein, Alexandra: 14. Kinder- und Jugendbericht - Kinder- und Jugendhilfe in neuer Verantwortung, <http://www.dji.de/bibs/14-KJB-Expertise-Klein.pdf>, aufgerufen am 28.08.2013.
- Kleiner, Marcus S.: Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik. 1. Aufl. Wiesbaden 2010.
- Kloock, Daniela: Medientheorien. Eine Einführung. 4. Aufl. Paderborn 2012 (utb.de : Bachelor-Bibliothek).
- Kocka, Jürgen: Wozu noch Geschichte? Die Geschichtslehrer sind auf dem Rückzug, ihr Fach hat an Prestige verloren, Soziologen und Politologen laufen ihnen den Rang ab. Ein junger Wissenschaftler versucht sich dennoch an einer Verteidigung der Geschichte 1972, <http://www.zeit.de/1972/09/wozu-noch-geschichte>, aufgerufen am 01.04.2015.
- Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung 2008, <http://www.laenderkonferenz-medienbildung.de/LKM-Positionspapier.pdf>, aufgerufen am 13.09.2012.
- König, Alexander: Digital storytelling im Geschichtsunterricht. Aktive Medienarbeit mit Windows Movie Maker. In: Computer + Unterricht (2010), H. 79, S. 33–35.
- Körper, Andreas: Die Dimensionen des Kompetenzmodells "Historisches Denken". In: Andreas Körper/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen

- historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 89–154.
- Körber, Andreas: Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 54–85.
- Körber, Andreas: Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen. In: Uwe Danker/Astrid Schwabe (Hrsg.): Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien. Schwalbach/Ts 2008, S. 42–59.
- Körber, Andreas/Meyer-Hamme, Johannes: Ausdifferenzierung und Graduierung der "Gattungskompetenz". In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 389–412.
- Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung).
- Kösel, Edmund/Brunner, Reinhard: Medienpädagogik. In: Walter Horney u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh 1970, S. 354–355.
- Kotte, Eugen: Cultural turns und Geschichtsdidaktik. Impulse der Neuen Kulturgeschichte zur Erschließung geschichtsdidaktischer Forschungs- und Arbeitsfelder. In: Eugen Kotte (Hrsg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München 2011 (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, Bd. 4).
- Krameritsch, Jakob: *Die fünf Typen des historischen Erzählens – im Zeitalter digitaler Medien*. In: : in: Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online-Ausgabe, 6 (2009), H. 3.
- Krameritsch, Jakob: Herausforderung Hypertext (Bd. 2006), http://www.zeitenblicke.de/2006/3/Krameritsch/index_html, aufgerufen am 16.11.2012.
- Krameritsch, Jakob: Herausforderung Hypertext. In: Holger Simon/Sabine Büttner (Hrsg.). Bd. 3: Digitale Medien und Wissenschaftskulturen. Köln 2006 (Bd. 2006).
- Krammer, Reinhard: De-Konstruktion von Film im Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7), S. 28–41.
- Kreidl, Christian: Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning. Münster, München, Berlin 2011 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 59).
- Kröll, Ulrich: Historische Mediendidaktik: Erziehung zum Umgang mit Geschichte in Massenmedien. (Mit einem Anhang: Fallstudien zur Geschichte in außerschulischen Medien). In: Ulrich Kröll (Hrsg.): Massenmedien und Geschichte. Presse, Rundfunk und Fernsehen als Geschichtsvermittler. Münster 1989 (Forum Geschichtsdidaktik, Bd. 6).

- Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos: Mediendidaktik. 1. Aufl. Stuttgart, [s.l.] 2003.
- Kron, Friedrich W./Sofos, Alivisos: Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen ; mit 6 Tabellen. München, Basel 2003 (UTB, Bd. 2404).
- Krüger, Uwe: Meinungsmacht. Der Einfluss von Eliten auf Leitmedien und Alpha-Journalisten - eine kritische Netzwerkanalyse. Köln 2013 (Reihe des Instituts für praktische Journalismus- und Kommunikationsforschung, Bd. 9).
- Kübler, Hans-Dieter: Bildungstechnologie. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 32–36.
- Kübler, Hans-Dieter: Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: Medien praktisch Jg. 20 (1996), Nr. 2, S. 11–15.
- Kübler, Hans-Dieter: Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes. In: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999 (Reihe Medienpädagogik, Bd. 11), S. 25–49.
- Kübler, Hans-Dieter: Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen ; eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden 2005.
- Kübler, Hans-Dieter: Zurück zum „kritischen Rezipienten“? In: Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5), S. 17–52.
- Kühberger, Christoph: Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel "Spielfilm". Innsbruck [u.a.] 2013 (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 7).
- Kühberger, Christoph: Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hrsg.): Digitale Medien im Geschichtsunterricht. Praxisbuch für historisches Lernen im digitalen Zeitalter voraussichtlich zweites Quartal 2016.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Medienbildung in der Schule. Beschluss Empfehlung Medienbildung 08.03.2012 2012, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 13.10.2014.
- Land, Kristin/Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Schwalbach/Ts 2009.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung: Medienkompetenz und Schule. Anbindung an den Bildungsplan, http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/medien/medwelt/8_kompetenz/bildungsplan.htm.
- Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen: Verständigung über den Begriff Medienkompetenz. Modell nach Tulodziecki 2007, <http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/medien/begriff/>, aufgerufen am 01.04.2015.
- Lange, Kristina: Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen?: Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung 2011.
- Lange, Kristina: Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht. »Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man das, denke ich mal, nicht«. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 12 (2013), H. 1, S. 27–45.

- Lania, Leo: Die Totengräber Deutschlands. Das Urteil im Hitlerprozess. Berlin 1924.
- Lave, Jean: Situated learning. Legitimate peripheral participation. 1. Aufl. Cambridge 1991 (Learning in doing).
- Leinemann, Jürgen/Schnibben, Cordt: Cool bleiben, nicht kalt. Der Fernsehmoderator Hanns Joachim Friedrichs über sein Journalistenleben 1995,
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9176410.html>, aufgerufen am 30.12.2014.
- Leschke, Rainer: Einführung in die Medientheorie. München 2003 (UTB, Bd. 2386).
- Liebig, Sabine/Kerber, Ulf: Konvergente Medienwelten. Eine Möglichkeit der Mediennutzung in Hauptschulen. In: merz. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik 54 (2010), H. 02.
- Lobo, Sascha: S.P.O.N. - Die Mensch-Maschine: Wie der Diskurs aus dem Ruder läuft - SPIEGEL ONLINE 2015, <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/sascha-lobo-ueber-facebook-pegida-und-die-afd-a-1011655.html>, aufgerufen am 16.04.2015.
- Lovric, Damir: Multimediale Visualisierung als Werkzeug moderner Wissenskommunikation 2009, http://kups.ub.uni-koeln.de/4321/1/Dissertation_DrDamirLovric.pdf, aufgerufen am 11.12.2014.
- Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 2., erw. Aufl. Opladen 1996.
- Luhmann, Niklas: Die Realität der Massenmedien. 3. Aufl. Wiesbaden 2004.
- Lukesch, Helmut: Das Forschungsfeld "Mediensozialisation" - eine Übersicht. In: Gunnar Roters (Hrsg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. 1. Aufl. Baden-Baden 1999 (Schriftenreihe Forum Medienrezeption, Bd. 2), S. 59–84.
- Lukesch, Helmut: Sozialisation durch Massenmedien. In: Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel 2008 (Pädagogik), S. 384–395.
- Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik/Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim 1998 (Beltz Pädagogik).
- Maletzke, Gerhard: Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik. Hamburg 1963.
- Mandel, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi/Gräsel, Cornelia: Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse". Bonn 1998 (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung).
- Marotzki, Winfried: Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden 2014 (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 27).
- Maurek, Johannes: Aktuelle Befunde zu „Digital Natives“. 03.-05.Mai 2013 (Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht).
- Mayer, Ulrich: Handlungsorientierter Geschichtsunterricht. In: Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik), S. 27–37.
- McGonigal, Jane: Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern. München 2012.
- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Bonn 1995.
- McLuhan, Marshall: Understanding media. The extensions of man. 2. pr., 1. MIT-Press-Ed. MIT-Press 1995 (Media : sociology).

- McLuhan, Marshall/Gordon, W. Terrence: Understanding media. The extensions of man. Critical ed. Corte Madera, CA 2003.
- McLuhan, Marshall/Powers, Bruce R.: The global village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn 1995 (Medienanthropologie). Medienkunde 2011, <http://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload274.pdf>, aufgerufen am 17.03.2014.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM-STUDIE 2011 Jugend, Information, (Multi-) Media 2011.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: JIM 2012 Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland 2012, http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf.
- Meeker, Mary; Wu, Liang. INTERNET TRENDS 2013, <http://www.kpcb.com/file/kpcb-internet-trends-2013>, aufgerufen am 21.08.2013.
- Meister, Dorothee M./Meise, Bianca: Emergenz neuer Lernkulturen – Bildungsaneignungsperspektiven im Web 2.0. In: Bardo Herzig u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden 2010, S. 183–199.
- Meister, Dorothee M./Sander, Uwe: Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied, Krißel 1999 (Praxishilfen Schule : Pädagogik).
- Melichar, Franz Georg: Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 5).
- Memminger, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts 2007 (Wochenschau Geschichte).
- Klaus Merten/Siegfried J. Schmidt/Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994.
- Messaris, Paul: Visual "literacy". Image, mind, and reality. Boulder 1994.
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. [der neue Leitfaden ; komplett überarbeitet]. 1. Aufl. Berlin 2007.
- Meyers, Peter: Film im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- u. Spielfilmen von d. NS-Zeit bis zur Bundesrepublik; geschichtsdidaktische u. unterrichtspraktische Überlegungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1998 (Geschichte lehren und lernen).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 für die Realschule. Bildungsstandards für das Fach Deutsch, S. 40ff.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 für die Realschule. LEITGEDANKEN ZUM KOMPETENZERWERB FÜR INFORMATIONSTECHNISCHE GRUNDBILDUNG REALSCHULE – KLASSEN 6, 8, 10, S. 192ff.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: – Arbeitspapier für die Hand der Bildungsplankommissionen als Grundlage und Orientierung zur Verankerung von Leitperspektiven – Stand: 08. April 2014 2014, http://www.km-bw.de/site/pbs-bw2/get/params_Dattachment/1845805/Arbeitspapier%20Leitperspektiven.pdf, aufgerufen am 26.02.2015.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Basiskurs Medienbildung Klasse 5 2014, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_Basiskurs_Medienbildung_Arbeitsfassung_140908.pdf, aufgerufen am 25.02.2015.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Bildungsstandards 2016 für das Fach Geschichte 2014, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_G_Arbeitsfassung_140908.pdf.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Medienbildung 2014, <http://www.kultusportal-bw.de/Lfr/771225>, aufgerufen am 15.10.2014.
- Mitchell, W. J. Thomas: Picture theory. [essays on verbal and visual representation]. Paperback ed. Chicago, Ill. [u.a.] 1995.
- Mitchell, William T.: Der Pictorial Turn. In: Christian Kravagna (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. 1. Aufl. Berlin 1997.
- Mock, Thomas: Was ist ein Medium? Eine Unterscheidung kommunikations- und medienwissenschaftlicher Grundverständnisse eines zentralen Begriffs. In: Publizistik 52, S. 183–200.
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen 2000.
- Moser, Heinz: Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Heinz Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich 2004, S. 53–70.
- Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 4. Aufl. Wiesbaden 2006 (Lehrbuch).
- Moser, Heinz: Einführung in die Netzdidaktik. Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft. Baltmannsweiler, Zürich 2008.
- Moser, Heinz: Medien und Reformpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 15–21.
- Moser, Heinz: Das politische Internet – Möglichkeiten und Grenzen 2011, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/21/moser1111.pdf>.
- Moser, Heinz: Demokratie 2.0. Das Internet als Medium politischer Partizipation. In: Schüler 2011- Online_offline. Aufwachsen mit virtuellen Welten 2011 (2011), S. 84–87.
- Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011.
- Moser, Heinz: Pädagogische Leitbegriffe - Kontroversen und Anschlüsse. In: Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011, S. 41–58.
- Moser, Heinz/Holzwarth, Peter: Mit Medien arbeiten. Lernen präsentieren kommunizieren. Konstanz, München, Wien 2011 (Studieren, aber richtig, 3509 : Schlüsselkompetenzen).
- Moskaliuk, Johannes: Web 2.0, Web 3.0, Web X.0? 2011, http://www.wissensdialoge.de/wp-content/uploads/wissensblitz_21_web20.pdf, aufgerufen am 14.08.2013.

- Näpel, Oliver: Kommerz, Bildung, Geschichtsbewusstsein. Historisches Lernen durch Geschichte im TV? In: Michael Sauer u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte? Medien? Historische Bildung. Göttingen 2010, S. 219–238.
- Näpel, Oliver: Film und Geschichte: „Histotainment“ im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 1: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 146–171.
- Näpel, Oliver: LMZ: Medienbildung im Geschichtsunterricht I: Geschichte und digitale Medien 2015, <http://www.lmz-bw.de/medienbildung-geschichtsunterricht-1.html>, aufgerufen am 01.04.2015.
- netz-gegen-nazis.de: Übernahme linker Symbolik 2014, <http://www.netz-gegen-nazis.de/category/lexikon/uebernahme-linker-symbolik>, aufgerufen am 26.02.2015.
- Nida-Rümelin, Martine: Der Blick von innen. Zur transtemporalen Identität bewusstseinsfähiger Wesen. Frankfurt a. M.
- Helmut M. Niegemann (Hrsg.): Kompendium E-Learning. Berlin, Heidelberg 2004 (X.media.press).
- Helmut M. Niegemann (Hrsg.): Kompendium multimediales Lernen. Berlin, Heidelberg 2008 (X.media.press).
- Niesyto, Horst: Bildungsplanreform 2016: Stellungnahme zum Bereich Medienbildung, https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/Niesyto/Stellungnahme_Niesyto_2015-01-31.pdf, aufgerufen am 19.11.2015.
- Horst Niesyto (Hrsg.): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär).
- Niesyto, Horst: Medienkritik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 129–135.
- Niesyto, Horst u.a.: Stellungnahme der GMK-Landesgruppe zur Situation und Perspektiven der Medienbildung in Baden-Württemberg 2008, http://www.gmk-net.de/fileadmin/pdf/Stellungnahme_0408.pdf, aufgerufen am 25.02.2015.
- Niesyto, Horst: Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 15–38.
- Horst Niesyto/Rath Matthias/Hubert Sowa (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München 2006 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 5).
- Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein. In: Hans-Jürgen Pandel/Bodo von Borries (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen. Qualitative und quantitative empirische Zugänge. Paffenhweiler 1994 (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, Bd. 4), S. 9–46.
- OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills 2013, <http://skills.oecd.org/skillsoutlook.html>, aufgerufen am 11.04.2015.
- ohne Namensnennung: Umfrage: Fast jeder Zweite misstraut den Medien. Nur 40 Prozent der Deutschen halten die Presse für objektiv. Vor allem Gebildete und Gutverdienende glauben, die Berichterstattung sei einseitig und politisch gelenkt. 2014, <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/umfrage-medien-russland-putin-kriegsgefahr>, aufgerufen am 30.12.2014.

- Oswalt, Vadim: Multimediale Programme im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2002 (Wochenschau Geschichte, Bd. 1).
- Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart. Schwalbach/Ts. 2009 (Wochenschau Geschichte).
- Otto, Hans-Uwe/Kutscher, Nadja/Cleppien, Georg: Die digitale Bildungskluft als Herausforderung für die Pädagogik. Zugangsformen und Nutzungsqualität sozialstrukturell benachteiligter Gruppen im Internet 2003, <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Jugend%20online/forum%20international.pdf>, aufgerufen am 21.03.2014.
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Pädagogisches Handeln in virtuellen Lernwelten, <http://www.ph-karlsruhe.de/forschung/forschungsprojekte/fakultaet-ii/institut-fuer-deutsche-sprache-und-literatur/paedagogisches-handeln-in-virtuellen-lernwelten/>, aufgerufen am 02.07.2015.
- Palfrey, John/Gasser, Urs/Palfrey, John.: Generation Internet. Die Digital natives : wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten. München op. 2008.
- Pallaske, Christoph: Geschichtsdidaktik digital | Anmerkungen zu #gd_dig 2012, <http://historischdenken.hypotheses.org/202>, aufgerufen am 08.05.2014.
- Pallaske, Christoph: Ungleiche Geschwister | Teil 1 | Medienbegriffe des Geschichtslernens 2013, <http://historischdenken.hypotheses.org/1653>, aufgerufen am 16.03.2015.
- Pallaske, Christoph: Sprachverwirrung. Was ist ein geschichtsdidaktisches Medium? 2014, <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/2-2014-25/sprachverwirrung-ist-ein-geschichtsdidaktisches-medium/>, aufgerufen am 16.03.2015.
- Pallaske, Christoph: Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: Marko Demantowsky/Christoph Pallaske (Hrsg.): Geschichte lernen im digitalen Wandel. Berlin, München [u.a.] 2015, S. 135–148.
- Christoph Pallaske (Hrsg.): Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Berlin 2015 (Geschichtsdidaktische Studien, Bd. 2).
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. In: Geschichte lernen 1988, Heft 2.
- Pandel, Hans-Jürgen: Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 1. Aufl. Düsseldorf 1985 (Schwann Handbuch, Bd. 24), S. 11–27.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts 2005.
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts 2006 (Wochenschau Geschichte).
- Pandel, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 2., überarbeitete Aufl. 2007. Schwalbach/Ts 2007, S. 152–171.
- Pandel, Hans-Jürgen: Die wechselseitigen Erfahrungen von Erzähler und Zuhörer. In: Thiemo Breyer/Daniel Creutz (Hrsg.): Erfahrung und Geschichte: Historische Sinnbildung im Pränarrativen 2010, S. 93–108.

- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts 2010 (Methoden historischen Lernens).
- Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010, S. 397–414.
- Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. 2. Aufl. Schwalbach/Ts 2011.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtskultur. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 147–159.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach am Taunus 2013 (Forum historisches Lernen).
- Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Einführung. In: Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010.
- Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hrsg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Schwalbach/Ts 2010.
- Panofsky, Erwin: Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln 2006.
- Gerhard Paul (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen 2006.
- Paul, Gerhard: Einführung in die Sektion Zeitgeschichte in Film und Fernsehen. In: Susanne Popp u.a. (Hrsg.): Zeitgeschichte - Medien - historische Bildung. Göttingen 2010 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 2), S. 193–200.
- Paul, Gerhard: Visual History. In: Frank Bösch (Hrsg.): Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden. Göttingen 2012, S. 391–419.
- Paul, Gerhard: Visual History. Version: 2.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2012).
- Paul, Gerhard: BilderMACHT: Studien zur Visual History des 20. und 21. Jahrhunderts 2013.
- Paul, Gerhard: Visual History und Geschichtsdidaktik: Grundsätzliche Überlegungen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (ZfGD) 12 (2013), H. 1, S. 9–26.
- Paus-Hasebrink, Ingrid: Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediensozialisationsforschung. In: MedienPädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2009), H. 17.
- Pellens, Karl/Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans: Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie. Paderborn 1984 (Geschichte, Politik, Bd. 3).
- Peschel, Markus: Mediendidaktik, Medienkompetenz, Medienerziehung. Web 2.0 Aktivitäten im Sachunterricht, <http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2012/11/peschel.pdf>, aufgerufen am 19.09.2014.
- Peters, Jelko: Mediengeschichte und historisches Lernen. In: Geschichte für heute - Zeitschrift für historisch-politische Bildung 8 (2015), H. 2, S. 5–13.
- Pew Research Center/Berkman: Teens and Technology 2013 2013, http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf, aufgerufen am 22.08.2013.
- Eva Ulrike Pirker u.a. (Hrsg.): Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen. Bielefeld 2010 (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen, Bd. 3).

- Pirner: Medienkritik jenseits der Kritischen Theorie. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik (2004), H. 6.
- Pirner, Manfred L.: Medienbildung in schulischen Kontexten. Fazit und Perspektiven. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 409–420.
- Platt, Joan M.: Visual literacy. Washington ©1975 (What research says to the teacher).
- Podehl, Bernd: Medienpädagogik in der NS-Zeit. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 21–31.
- Pöttinger, Ida: Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München 1997.
- Pöttinger, Ida: Medienbildung im Doppelpack. Wie Schule und Jugendhilfe einander ergänzen können. Bielefeld 2004 (Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 37).
- Prensky, Marc: Digital natives, digital immigrants 2001, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Medienkompetenz als Kulturtechnik 2010, <http://www.bundesregierung.de/statisch/jahresbericht/Webs/Breg/jahresbericht/DE/KulturUndMedienpolitik/MedienkompetenzAlsKulturtechnik/medienkompetenz-als-kulturtechnik.html>, aufgerufen am 21.11.2014.
- Prokop, Dieter: Medien-Macht und Massen-Wirkung. Ein geschichtlicher Überblick. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau 1995 (Rombach Wissenschaft. Reihe Litterae, Bd. 34).
- Redaktion: BMBF LS5 Internetredaktion: Digitale Medien in der beruflichen Bildung 2014, <http://www.bmbf.de/de/16684.php>, aufgerufen am 21.11.2014.
- Reinmann-Rothmeier, G. Erlach C. & Neubauer A.: Erfahrungsgeschichten durch Story Telling - eine multifunktionale Wissensmanagement-Methode 2000, http://epub.ub.uni-muenchen.de/235/1/FB_127.pdf, aufgerufen am 19.12.2012.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi: Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. 1. Aufl. Bern, Göttingen 2003 (Huber Psychologie Praxis : Lernen mit Neuen Medien).
- Gabi Reinmann-Rothmeier (Hrsg.): Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule. Lengerich [u.a.] 2005.
- Rohlfes, Joachim: Umrisse einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971 (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 338 S).
- Rosa, Lisa: Medienbegriff, Lernbegriff und Geschichtslernen im digitalen Zeitalter 2014, <http://shiftingschool.wordpress.com/2014/04/29/medienbegriff-lernbegriff-und-geschichtslernen-im-digitalen-zeitalter/>, aufgerufen am 22.05.2014.
- Rosebrock, Cornelia/Zitzelsberger, Olga: Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen Dimensionen Funktionen. Weinheim, München 2002 (Lesesozialisation und Medien), S. 148–159.

- Rosenwein, Barbara H.: Problems and Methods in the History of Emotions, http://www.passionsincontext.de/uploads/media/01_Rosenwein.pdf, aufgerufen am 11.12.2014.
- Rückriem, Georg: Mittel, Vermittlung, Medium - Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz 2010, http://shiftingschool.files.wordpress.com/2010/11/ruckriem_medienbegriff.pdf, aufgerufen am 06.06.2013.
- Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.
- Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.
- Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 38–41.
- Sander, Uwe/Ganguin, Sonja: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 61–65.
- Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008.
- Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. [Typen, Interpretationsmethoden, Unterrichtsverfahren]. 3. Aufl. Seelze-Velber 2007.
- Sauer, Michael: Medien im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 85ff.
- Saussure, Ferdinand de/Bally, Charles/Sechehaye, Albert: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Berlin, New York 2001 (De Gruyter Studienbuch).
- Schanze, Helmut: Metzler Lexikon. Medientheorie, Medienwissenschaft. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. Stuttgart 2002.
- Schenk, Michael: Medienwirkungsforschung. 2., vollständig überarb. Aufl. Tübingen 2002.
- Schicha, Christian: Kritische Medientheorien. In: Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S. 104–123.
- Schiefner, Mandy/Weil Markus: Überfachliche Kompetenzen – global übertragbar oder doch kontextgebunden. In: Education Permanente (2010), H. 2, S. 38.
- Schiefner-Rohs, Mandy: Kritische Informations- und Medienkompetenz. Theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung. Münster, München [u.a.] 2012 (Internationale Hochschulschriften, Bd. 566).
- Schiefner-Rohs, Mandy: Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben 2013 (L3T: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien), <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/100/name/medienpaedagogik>, aufgerufen am 17.03.2014.
- Schmale, Wolfgang: Digitale Geschichtswissenschaft. Wien, Köln, Weimar 2010.
- Schmidt, Peer: Spanische Universalmonarchie oder "teutsche Libertet". Das spanische Imperium in der Propaganda des Dreissigjährigen Krieges. Stuttgart 2001 (Studien zur modernen Geschichte, Bd. 54).

- Schmidt, Siegfried J.: Die Welten der Medien. Grundlagen u. Perspektiven d. Medienbeobachtung. Braunschweig 1996 (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie).
- Schmidt, Siegfried J.: Medien – die alltäglichen Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion. In: Hans Rudi Fischer/Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman. Heidelberg 2000, S. 77–84.
- Schmidt, Siegfried J.: Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning/Vera Nünning (Hrsg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart [u.a.] 2003, S. 351–369.
- Schneider, Gerhard: Geschichtsbild. In: Klaus Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 290–292.
- Schneider, Gerhard: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum Geschichte in der Sekundarstufe I. In: Marko Demantowsky (Hrsg.): Neue geschichtsdidaktische Positionen. Bochum 2002 (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und zur historischen Didaktik), S. 119–142.
- Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6., überarb. Neuaufl. Berlin 2014 (Fachdidaktik), S. 11–16.
- Schöner, Alexander/Mebus, Sylvia: Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 361–387.
- Schorb, Bernd: Medienkunde. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb/Christiane Brehm-Klotz (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis. 2., völlig neubearbeitete Aufl. Ehningen bei Böblingen 1990 (Medien, Technik, Bildung, Bd. 1), S. 158–160.
- Schorb, Bernd: Medienkompetenz. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 257–262.
- Schorb, Bernd: Sozialisation. In: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München 2005, S. 381–388.
- Schorb, Bernd: Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz. In: Bernd Schorb/Niels Brüggem/Dommaschk Anke (Hrsg.): Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung, Didaktik und Kooperation. München 2007, S. 15–34.
- Schorb, Bernd: Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 75–86.
- Schreiber, Waltraud: „Der [Hitler] konnte nicht küssen“ – Zur Rolle von Zeitzeugen in Dokufilmen. In: Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7), S. 63–70.

- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenzen.
In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 194–234.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historischer Fragekompetenzen. In: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried 2007 (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung), S. 155–193.
- Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht. In: Waltraud Schreiber (Hrsg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Schulbüchern. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 1).
- Waltraud Schreiber/Anna Wenzl (Hrsg.): Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006 (Themenhefte Geschichte, Bd. 7).
- Schule 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Einsatz elektronischer Medien an Schulen aus Lehrersicht 2011,
http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Publikation_Schule_2.0.pdf,
aufgerufen am 08.10.2013.
- Schulmeister, Rolf: Gibt es eine »Net Generation«? Work in Progress,
http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister_Netzgeneration.pdf,
aufgerufen am 29.08.2013.
- Schulmeister, Rolf: Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. 4. Aufl. München, Wien 2007.
- Schulz, Winfried: Kommunikationsprozess. In: Elisabeth Noelle-Neumann/Jürgen Wilke/Winfried Schulz (Hrsg.): Das Fischer-Lexikon Publizistik, Massenkommunikation. 5. aktualisierte Aufl. Frankfurt am Main 1999 (Das Fischer-Lexikon, Bd. 12260).
- Seufert, Sabine/Brahm, Taiga: Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Themenreihe II zur Workshop-Serie 2007.
- Siemens, George: Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age 2004,
http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf, aufgerufen am 14.11.2014.
- Six, Ulrike: Kognitive Theorien. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 204–210.
- Solbach, Klaus: Entwicklung von Medienkompetenz im Hochschulbereich. Perspektiven Kompetenzen und Anwendungsbeispiele. Düsseldorf, München 2006 (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, Bd. 4).
- Spanhel, Dieter: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Stuttgart 2006 (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 3).
- Spanhel, Dieter: Der Prozess der Medienbildung bei Kindern und Jugendlichen. Eine bildungstheoretische Perspektive. In: Manfred L. Pirner/Andrea Roth (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und

- fachdidaktische Perspektiven. München 2013 (Medienpädagogik interdisziplinär, Bd. 9), S. 39–56.
- Spielmann, Raphael: Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven. München 2011.
- Staiger, Michael: Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler 2007.
- Süss, Daniel: Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen - Konstanten - Wandel. 1. Aufl. Wiesbaden 2004.
- Sutter, Tilmann: Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden 2014 (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 27), S. 71–90.
- Tapscott, Don: Die digitale Revolution. Verheißungen einer vernetzten Welt - die Folgen für Wirtschaft Management und Gesellschaft. Wiesbaden 1996.
- The University of Houston: Educational Uses of Digital Storytelling 2012, <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/>, aufgerufen am 30.07.2012.
- Helga Theunert/Bernd Schorb (Hrsg.): Die konvergente Medienwelt. Neuer Rahmen für alltägliches Medienhandeln - merzWissenschaft 2009.
- Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C. N.: Mass media flow and differential growth in knowledge. In: The public opinion quarterly : journal of the American Association for Public Opinion Research 34 (1970), H. 2, S. 159–170.
- Toman, Hans: Vorlesung So4B Sozialisation. Universität Flensburg.
- Tonnemacher, Jan: Kommunikationspolitik in Deutschland. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Konstanz 2003 (UTB, Bd. 2416).
- Treibel, Annette: Gender medienkompetent. [Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft]. 1. Aufl. Wiesbaden 2006.
- Treumann, Klaus Peter u.a.: Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen 2002 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 39).
- Trilling, Bernie/Fadel, Charles: 21st century skills. Learning for life in our times. 1st ed. San Francisco 2009.
- Tully, Claus J.: Neue Lernkonzepte in der Informationsgesellschaft?- Eine Einführung. In: Claus J. Tully (Hrsg.): Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. 1. Aufl. Wiesbaden 2004 (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 11–25.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb 1989.
- Tulodziecki, Gerhard: Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn 1995.
- Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn 1997.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienbildung - welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen 2006, <http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute->

- einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/tulodziecki/Standards_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 22.05.2014.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen 2007, http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/tulodziecki/Standards_Medienbildung.pdf, aufgerufen am 19.09.2012.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung. In: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 110–115.
- Tulodziecki, Gerhard: Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Heinz Moser (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München 2011, S. 11–39.
- Tulodziecki, Gerhard: Aufgabenfelder der schulischen Medienpädagogik 2015, <https://www.lmz-bw.de/gerhard-tulodziecki-aufgabenfelder-schulische-medienpaedagogik.html>, aufgerufen am 23.04.2015.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo: Handbuch Medienpädagogik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart 2004.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn 2010 (UTB, Bd. 3414).
- Ulrike Wagner, Christa Gebel, Claudia Lampert: Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Kurzfassung der Ergebnisse 2013 (Schriftenreihe Medienforschung der LfM), http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung_Studie_72.pdf, aufgerufen am 05.01.2015.
- Umlauf, Konrad/Hein, Susanne: Medienkunde. 2., aktualisierte und neu gefasste Aufl. Wiesbaden 2006 (Bibliotheksarbeit, Bd. 8).
- Umlauf, Konrad/Hein, Susanne/Sarnowski, Daniella: Medienkunde. 2., aktualisierte und neu gefasste Aufl. Wiesbaden 2006 (Bibliotheksarbeit, Bd. 8).
- van Dijk, Jan: The Digital Divide in Europe, <http://www.utwente.nl/gw/mco/bestanden/digitaldivide.pdf>, aufgerufen am 29.08.2013.
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate: Rasanter Anstieg des Internetkonsums – Onliner fast drei Stunden täglich im Netz 2013, http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Eimeren_Frees.pdf, aufgerufen am 26.09.2013.
- van Norden, Jörg: Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus. Freiburg i.Br. 2011 (Geschichtsdidaktik, N.F., 13).
- Vierhaus, Rudolf: Die Rekonstruktion historischer Lebenswelten. In: Frankfurter Rundschau vom 28.9.1994, S. 8.
- Völkel, Bärbel: Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts 2002 (Wochenschau Geschichte).
- Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 37–49.

- Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel 2001 (Kultur und Gesellschaft).
- Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel 2001 (Beltz Studium).
- Vollbrecht, Ralf: Aufwachsen in Medienwelten. In: Karsten Fritz/Stephan Sting/Ralf Vollbrecht (Hrsg.): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen 2003, S. 13–24.
- Vom Orde, Heike: Grunddaten Jugend und Medien 2012. Aktuelle Ergebnisse zur Mediennutzung von Jugendlichen in Deutschland 2013, http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/GrunddatenJugend_Medien_2012.pdf, aufgerufen am 27.08.2013.
- Wagner, Wolf Rüdiger: Kritik der Medienkritik: Ein Plädoyer für die Befreiung der Medienpädagogik aus dem Zugriff von Technikfeindlichkeit und Ökokitsch 1996, http://www.nibis.de/nli1/chaplin/portal%20neu/grundlagen/medienkritik/wagner_kritik_der_medienkritik.pdf, aufgerufen am 07.09.2014.
- Wagner, Wolf-Rüdiger: Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung. München 2013.
- Walsh, Gianfranco/Hass, Berthold H./Kilian, Thomas: Web 2.0: Neue Perspektiven Für Marketing und Medien 2011.
- Weber, Stefan: Was heißt „Medien konstruieren Wirklichkeit“? Von einem ontologischen zu einem empirischen Verständnis von Konstruktion 2002, http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/diverse/40_Weber.pdf.
- Weber, Stefan: Konstruktivistische Medientheorie. In: Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB), S. 170–188.
- Stefan Weber (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. 2. Aufl. Konstanz 2010 (UTB).
- Wehen, Britta Almut: "Heute gucken wir einen Film". Eine Studie zum Einsatz von historischen Spielfilmen im Geschichtsunterricht. Oldenburg 2012, 2012.
- Weidenmann, Bernd: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. 1. Aufl. Bern 1988 (Huber Psychologie Forschung).
- Weidenmann, Bernd: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim 2002, S. 73–86.
- Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel 2001.
- Weiss, Ralph: Zur Kritik der Medienkritik. Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten. Berlin 2005 (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 48).
- Welzer, Harald: Das Gedächtnis der Bilder. Ästhetik und Nationalsozialismus. Tübingen 1995.
- Waltraud Wende (Hrsg.): Geschichte im Film. Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis; Dokumentation eines von der "Alfried-Krupp-von-Bohlen- und- Halbach-Stiftung" (Essen) ... geförderten Symposiums das am 29. und 30. November 2001 auf Einladung der Herausgeberin an der Rijksuniversiteit Groningen

- (NL) stattfand. Stuttgart, Weimar 2002 (M-&P-Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung: Kulturwissenschaften).
- Wende, Waltraud: Filme, die Geschichte(n) erzählen. Filmanalyse als Medienkulturanalyse. Würzburg 2011.
- Wenger, Etienne: Communities of practice. Learning meaning and identity. 1. Aufl. Cambridge 2004 (Learning in doing).
- Wenzel, Birgit: Historisches Wissen kommunizieren. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 191–204.
- Wenzel, Birgit: Aufgaben(kultur) und neue Prüfungsformen. In: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hrsg.). Bd. 2: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Schwalbach 2012, S. 23–36.
- Wetterich, Frank/Burghart, Martin/Rave, Norbert: Medienbildung an deutschen Schulen 2014, http://www.initiaved21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf, aufgerufen am 20.02.2015.
- Wiersing, Erhard: Geschichte des historischen Denkens. Zugleich eine Einführung in die Theorie der Geschichte. Paderborn 2007.
- Wilharm, Irmgard/Endeward, Detlef: Medienpädagogik und Fachdidaktik - der Fall Geschichte. In: Geschichte – Erziehung – Politik. Magazin für historische und politische Bildung 1997, H. 3, S. 146–150.
- Witting, Tanja: Natürliche Schönheit, Machos und Emanzen. Beispiel rückwärtsgewandter Geschlechtsrollenbilder in TV-Shows. In: tv diskurs 18 (2014), H. 70, S. 10–15.
- Würgler, Andreas: Medien in der frühen Neuzeit. München 2009 (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 85).
- Zeh, Julia: Merkel und das "Neuland": Es geht um etwas anderes 2013, <http://www.stern.de/politik/deutschland/merkel-und-das--neuland--es-geht-um-etwas-anderes-3796594.html>, aufgerufen am 19.11.2015.
- Zillmann, Dolf: Emotional arousal as a factor in communication-mediated aggressive behavior. [Philadelphia] 1969.
- Zillmann, Dolf: Hostility and aggression. Hillsdale, N.J., New York 1979.
- Zorn, Isabel: Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien - Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung 2010, <http://d-nb.info/1000936236/34/>.
- Zylka, Johannes/Müller, Wolfgang: Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen. In: Thomas Köhler/Jörg Neumann (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien - Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster [u.a.] 2011 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 60), S. 250–260.

9 Anhang

9.1 Typologie von Genre- und Gattungsmerkmalen

Die Typologie entstand aus einem geschichtsdidaktischen Seminar zum Thema Film und Filmbildung im Geschichtsunterricht und wurde von Benjamin Hemberger nach Vorschlägen und Ideen von Ulf Kerber niedergeschrieben.

Filmgenre	Merkmale	Beispiele
Abenteuerfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Protagonisten erleben ereignisreiche Handlung an wechselnden Schauplätzen ➤ Erzählstrang auf eine Ebene reduziert, um Identifikation mit Hauptperson zu vereinfachen ➤ appelliert an die eskapistischen Bedürfnisse des Zuschauers 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ben Hur ➤ Gladiator ➤ Robin Hood
Ausstattungsfilm/ Kostümfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Film legt viel Wert auf Dekoration, Bauten, Kostüme oder Requisiten 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cleopatra ➤ Sissi
Rekonstruktionsfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ versucht anhand von historischen Dokumenten ein bestimmtes Ereignis möglichst wahrheitsgetreu und objektiv darzustellen ➤ es werden Originalaufnahmen verwendet, die jedoch fragmentiert oder uneindeutig sind => Rekonstruktion 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Unsere Mütter, unsere Väter
Legendenfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Filme basieren hauptsächlich auf alten Legenden 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Die Päpstin ➤ Wilhelm Tell ➤ Nibelungen ➤ Die Legende von Beowulf
Vergangenheitsbewältigungsfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ hier wird eine historische Vergangenheit für das Kollektiv bewältigt ➤ in Deutschland werden häufig Filme über die NS-Vergangenheit in dieses Genre eingeordnet 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das Boot ➤ Der Untergang ➤ Die weiße Rose ➤ Die Mörder sind unter uns
Propagandafilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Filme, die durch das Hervorrufen von Emotionen und Ressentiments versuchen gezielt zu manipulieren ➤ stehen oft im direkten Bezug zu Maßnahmen von Regierungen, politischen Gruppierungen oder einer Institution ➤ Die meisten deutschen Propagandafilme entstanden in der Zeit des Nationalsozialismus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Olympia ➤ Kolberg ➤ Im Westen nichts Neues ➤ Der Fuehrer's Face ➤ Casablanca
Actionfilm	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Filmgenre, welches zum Fortgang der Handlung durch spektakulär inszenierte Kampf- und Gewaltszenen vorangetrieben 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Königreich der Himmel ➤ Gladiator

	wird ➤ Hauptbestandteile: Stunts, Schlägereien, Explosionen, Schießereien, etc.	➤ Der Soldat James Ryan ➤ Three Kings
Kriegsfilm	➤ Filme, die kriegerische Auseinandersetzungen als Hintergrund haben und deren Handlungsstränge in einem Kriegsszenario verlaufen	➤ Apocalypse Now ➤ Full Metal Jacket ➤ Platoon ➤ Black Hawk Down
Liebesfilm	➤ Thema ist die Liebe zwischen zwei Menschen ➤ Endet entweder im Happy End oder eben nicht	➤ Titanic ➤ Casablanca ➤ Vom Winde verweht
Komödie	➤ Ziel der Komödie ist es, den Zuschauer zum Lachen zu bringen	➤ Das Leben des Brian ➤ Mein Führer

Diese Liste dient als Auswahl von Genres, deren Hintergrund auf historischen Ereignissen basieren. So ziemlich jedes Filmgenre lässt sich mit dem historischen Spielfilm kombinieren.

9.2 Hinweise zur Umsetzung historischer Medienbildung bei der Arbeit mit Geschichtsdokumentationen

Einsatz von Dokumentationen im Geschichtsunterricht:

Was ist zu beachten? Was sollen Schülerinnen und Schüler können, um orientierungskompetent selbstständig Dokumentation sehen und verarbeiten zu können.

Ziel:

Teilnahme am öffentlichem, politischem Leben erfordert die Fähigkeit zur kritischen Auswertung von Informationen, die uns über die Medien mitgeteilt/zur Verfügung gestellt werden. Dies ist eine Fähigkeit, die Heranwachsende nicht von Geburt an haben – sie muss erlernt werden.

- **Bild-Ton Schere: Ist der Sprechtext passend zum gezeigten Bild?**
 - sind die gezeigten Bilder Lückenfüller, um dem Sprechertext mehr Zeit zu geben und ohne Bedeutung für die Narration?
 - Werden Bilder/Filmausschnitte ohne Zusammenhang bei, z.B.: Aussagen von Zeitzeugen eingeschoben und erwecken so den Anschein als bestünde ein Zusammenhang?
 - werden gleiche Bilder und Szenen mehrfach verwendet, obwohl unterschiedliche Handlungen/Fakten damit bestätigt werden sollen?
→ Hinweis auf das Budget der Produktion
- **Wird die Triftigkeit/Sinnbildung der Narration belegt?**
 - Wird auf eine intendierte Sinnbildung hingewiesen? Welche Fragestellungen will man beantworten? Oder kann man nur am Titel das Thema erkennen?
 - Werden Quellen gezeigt oder zitiert, die die Aussage der Narration belegen? Auch bei Zeitzeugen?
 - Wird darauf hingewiesen, dass die Quellenlagen schwierig sind und wird auf dadurch entstehende kontroverse Theorien hingewiesen?
 - Wird begründet, warum man sich für eine bestimmte Theorie und Sinnbildung entschieden hat? → werden Konstruktionsprozesse gezeigt?
 - Werden damalige Handlungen nur auf Grundlage heutiger Normen und Werte beurteilt, oder wird versucht, darauf emphatisch einzugehen (Religion im Mittelalter / Brudermord unter osmanischen Sultanen / Peinliche Befragung)

- Ist in der Darstellung eine Sympathie/Antipathie für bestimmte Personen oder Gruppen erkennbar? → Parteilichkeit
- die Vorstellung einer objektiven Geschichte nach dem Motto »So war's!« durch vermeintliche Zeitzeugenautorität, Authentizitätsversprechen, oberlehrerhafte Kommentierung statt der Vorstellung von Geschichte als kritische Konstruktionsleistung und kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Inhalt und Aufmachung dieser Sendungen;
- die Vorstellung von Geschichte als abgeschlossenem, monolithischem Block und als etwas definitiv Vergangenen, was Gegenwartsbezüge ausschließt und Fragen an die Geschichte aus der Perspektive der Gegenwart kaum aufkommen lässt;
- **Perspektivität**
 - werden historische Ereignisse von verschiedenen Stand- und Sehpunkten aus betrachtet? → Multiperspektivität
 - wird bei der Formulierung von Aussagen und Interpretationen auf konkurrierende und kontroverse Darstellungen hingewiesen? → Kontroversität, Alterität und Pluralität
 - Wird auf unterschiedliche (Geschichts-)kulturen Rücksicht genommen?
 - werden die Stand- und Sehpunkte dekonstruiert und folgt eine Erklärung, wie diese zustande gekommen sind?
- **Exemplarität:**
 - oft kann ein Gesamtzusammenhang nur exemplarisch verdeutlicht werden. D.h. stellvertretend für andere/anderes, wird eine Biographie/ ein Sachverhalt stellvertretend beleuchtet. Hieraus ergeben sich Fragen nach und ist zu prüfen auf:
 - Steht das gezeigte Schicksal tatsächlich stellvertretend für andere oder wurde es nur aus dramaturgischen Gründen gewählt; z.B. ist das gezeigte Schicksal emotional stark berührend
 - Trifft die gewählte Aussage/ Sachverhalt nur für einen bestimmten Teil innerhalb einer zwar stattfindenden Tatsache zu, jedoch eben nur für einen bestimmten Teil und wie groß ist dieser? → z.B. die Rolle Heidrichs bei der Judenverfolgung in „Hitlers Helfer“.
 - werden exemplarisch aufgegriffene Sachverhalte als Bestätigung einer Theorie verwendet, verallgemeinert und andere Sachverhalte bewusst/unbewusst ignoriert
- **Zeitzeugen:**
 - Standort und Perspektive: Täter, Opfer, unbeteiligter Zeuge
 - Zeitnah oder zeitfern?
 - wird Tätern die Möglichkeit eingeräumt ihre Handlungen zu relativieren oder ihre Rolle zu minimieren?

- Werden Zeitzeugen als Ersatz für andere Bewegtbildern genutzt? → Gefühl von Authentizität.
- Wird die subjektive Aussage der Zeitzeugen hinterfragt?
- Welche Teile der Erzählung der Zeitzeugen dienen der Haupterzählung und welche nicht?

- **Experten und die Meinung „des Volkes“:**
 - worauf begründet sich die Professionalität der Experten (Beruf, Titel, wissenschaftliche Institution, Veröffentlichungen – z.B. Adelsexperte bei franz. Glaubenskriege: Katharina von Medici – Heinrich IV)
 - Stellen Experte Teile ihrer Forschung vor oder bedienen sie nur Allgemeinplätze?
 - welche Rolle hat der Experte innerhalb der Dokumentation? Bestätigt der Experte nur schon getroffene Aussagen innerhalb der Dokumentation. Sind die Expertenaussagen nur „Allgemeinplätze“?
 - Soll der Experte nur das Niveau der Dokumentation schönen, aber die Aussagen haben keinen „Mehrwert“ für die Narrative?
 - Bei Befragungen von Passanten muss geprüft werden, welche Ziele und Absichten die Befragung beinhaltet. Werden die Aussagen als repräsentativ gewertet (Zahl n?)

- **Filmmusik und Geräusche:** unauffällig oder bewusst emotionalisierend?
 - Warum wird die Musik an einer bestimmten Stelle eingesetzt?
 - Werden zusätzliche Geräuscheffekte eingesetzt? Wozu?

- **Filmdokumente:**
 - „Traditionsfilme“ oder „Filmüberreste“ → werden Filmdokumente dekonstruiert und deren Macher und Machart, Entstehungszeit und -ort bekannt gegeben?
 - werden Filmausschnitte im Sinne der naiven Annahme (oder intendierten Suggestion) authentischer Vergangenheitsabbildung eingesetzt, belegen die Bilder Aussagen von Zeitzeugen oder des Kommentars, weil die Bilder eine hohe Affinität zu den Aussagen zu haben scheinen.
 - Gefahr: bei unreflektiertem Einsatz von Traditionsfilmen, also Material, dass bewusst geschaffen wurde, um zu emotionalisieren oder zu manipulieren, kann sich die intendierte Botschaft weiterhin ausbreiten (bei fast allen Filmdokumenten aus der Nazizeit handelt es sich um bewusst inszenierte Dokumente. In den aller meisten Fällen trifft dies auch für Filmdokumente zu,

die von Frontsoldaten aufgenommen wurden. Fast immer handelt es sich auch um die → Täterperspektive)

- **Rekonstruktionen/Szenische Zitate:**

- sind nachgestellte Szenen notwendig? Gibt es andere Quellen (Text, Bild, Film)? Wird nur versucht Szenen zu dramatisieren?
- werden bekannte und durch Quellenlage gut gesicherte Persönlichkeiten der Zeitgeschichte szenisch zitiert oder handelt es sich um Versuche, Alltag und/oder allgemeine Handlungen oder Geisteshaltungen widerzuspiegeln, um ein besseres Verständnis zu erlangen (Makro- vs. Mikrogeschichte).
- Wie genau entsprechen Ort, Kleidung und Requisiten der dargestellten Zeit?
- Wir versucht, „nicht historisch belegbare Sachverhalte“ auszuklammern, oder wird darauf keine Rücksicht genommen?

- **Assoziative neue Bilder:**

- wird neues, aktuelles Filmmaterial so eingesetzt, als sei es „historisch“ und unterstützt Aussagen assoziativ so, dass der Betrachter keinen Unterschied zwischen alt und neu machen kann?
- Werden Aufnahmen von Neuem Bildmaterial so eingesetzt, als wäre es eine „Live“ Aufnahme, die die Beschreibung, z.B. eines Zeitzeugen emotional unterstützt? (wird durch first person oder point of view Kamerabewegung unterstützt)
- wird neu verfilmtes Material technisch auf „alt getrimmt“?

- **Narration/Kommentar/Sprecher**

- Handelt es sich tatsächlich um eine Narration, die eine Sinnbildung verfolgt, oder ist es eine Chronik (chronologischer Ablauf von Geschehnissen ohne die einzelnen Ereignisse sinnbildend zu verknüpfen).
- ist die Stimme des Sprechers per se schon emotionalisierend oder professionell-distanziert? → Sprechgeschwindigkeit, Überdramatisierung
- ist die Sprecherstimme aus anderen Zusammenhängen, wie z.B. Spielfilmen, bekannt und können diese Zusammenhänge den Betrachter beeinflussen? (Robert de Niro)

- **Kameraführung / Regie:**

- Bildgestaltende Elemente beachten (Perspektiven / Fokus (Close-up) / Horizont / Beleuchtung/Bildschnitt)

- Gerade Close-ups bei Zeitzeugen können emotionalisierend eingesetzt werden.
- ein Erzählfluss und eine Bilddramaturgie, die die Rezipienten derart in den Bann zieht, dass Fragen zu Inhalt und Ästhetik unterbleiben.